



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **BELLVER MARTÍN, MARIA DEL MAR**  
D.N.I./PASAPORTE: \*\*\*\*56S

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D404-LENGUAS MODERNAS: INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA, LITERATURA, CULTURA Y TRADUCCIÓN**

DEPARTAMENTO DE: **FILOLOGÍA MODERNA**

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 5/9/2016, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **CRISTINA TEJEDOR MARTÍNEZ //**.

Sobre el siguiente tema: **IMAGEN SENSORIAL DE LA PALABRA. TESAURO MIMÉTICO Y DICCIONARIO TEMÁTICO DE LA LENGUA INGLESA**

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>1</sup> de **(no apto, aprobado, notable y sobresaliente)**: **SOBRESALIENTE**

Alcalá de Henares, ..... 5 ..... de SEPTIEMBRE de 2016

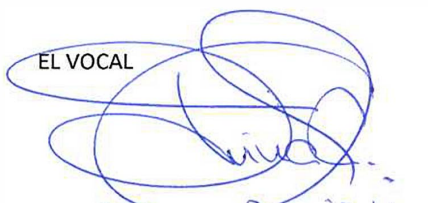
EL PRESIDENTE

  
Fdo.: Isabel de la Cruz Cabanillas


EL SECRETARIO

  
Fdo.: ISABEL DE LA CRUZ CABANILLAS

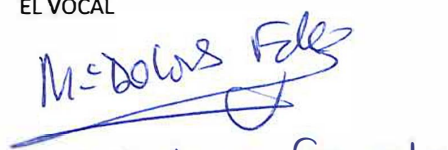
EL VOCAL

  
Fdo.: Laura Argüelles Álvarez

EL VOCAL

  
Fdo.: Lorea Berroa

EL VOCAL

  
Fdo.: M. Dolores Fernández de la Torre Madueño

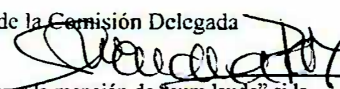
FIRMA DEL ALUMNO,

  
Fdo.: María del Mar Bellver Martín

Con fecha 27 de septiembre de 2016 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☒ Conceder la Mención de "Cum Laude"  
☐ No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada



<sup>1</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

El presente informe es el resultado de la investigación realizada en el marco del proyecto de investigación "Análisis de la gestión de la calidad en las organizaciones" y tiene como objetivo principal proporcionar información sobre los aspectos más relevantes de la gestión de la calidad en las organizaciones.

El presente informe es el resultado de la investigación realizada en el marco del proyecto de investigación "Análisis de la gestión de la calidad en las organizaciones" y tiene como objetivo principal proporcionar información sobre los aspectos más relevantes de la gestión de la calidad en las organizaciones.



En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 27 de septiembre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *BELLVER MARTÍN, MARIA DEL MAR*, el día 5 de septiembre de 2016, titulada *IMAGEN SENSORIAL DE LA PALABRA. TESAURO MIMÉTICO Y DICCIONARIO TEMÁTICO DE LA LENGUA INGLESA*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

***MENCIÓN "CUM LAUDE"***

Alcalá de Henares, 28 de septiembre de 2016  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

**Copia por e-mail a:**

Doctorando: BELLVER MARTÍN, MARIA DEL MAR

Secretario del Tribunal: ISABEL DE LA CRUZ CABANILLAS

Directora de Tesis: CRISTINA TEJEDOR MARTÍNEZ //



Programa de Doctorado en Lenguas Modernas

IMAGEN SENSORIAL DE LA PALABRA.  
TESAURO MIMÉTICO Y DICCIONARIO TEMÁTICO  
DE LA LENGUA INGLESA

Tesis doctoral presentada por  
MARÍA DEL MAR BELLVER MARTÍN

Directora:

DRA. CRISTINA TEJEDOR MARTÍNEZ

Alcalá de Henares, 2016



*A mi abuela,*

*Que no pudo ver finalizado este trabajo y siempre valoraba mi esfuerzo. A ella, que siempre me ofrecía su ayuda para seguir adelante.*

*A mi padre,*

*Que pensaba que nunca iba a terminar la tesis y desde alguna parte vea merecido mi esfuerzo.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis doctoral no podría nunca haber llegado a un final sin la ayuda de varias personas que me han animado a lo largo del trayecto, complicándose muchas veces con momentos difíciles en mi vida.

Por todo ello, quiero agradecer, en primer lugar, a mi directora de tesis, la Dra. Cristina Tejedor Martínez por sus directrices marcadas para la elaboración de este trabajo.

En segundo lugar, quiero destacar la gran ayuda de toda mi familia y de Carlos por el valioso tiempo que me han otorgado en la elaboración de los vídeos y el diseño de los gráficos. Especialmente, les quiero agradecer sus palabras alentadoras para seguir adelante.

En tercer lugar, quiero mencionar a Joaquín Pujante, que me permitió investigar sobre este tema en mi centro de trabajo, reconociendo mi esfuerzo docente. Gracias también a varios de mis alumnos, que se brindaron a explorar el simbolismo fónico en el aula.

Gracias a todos ellos y a más personas, que estuvieron ahí, quisieron pero no pudieron.





## **ABSTRACT**

My job as a teacher of English in the pre-university stages has led me to realize that the older the students are the less creative they are.

Most students tend to memorize, instead of developing certain creative skills, in order to study a subject, in that case, English language. We are in a competitive society and we tend not to reflect about our own learning. Nowadays, we can find two differentiated groups: those who do not want to study because they have already been classified as 'bad' students and those who only want to achieve a good mark. In other words, most of them are not interested in learning. Real learners are disappearing because of this competitive society.

Starting from this assumption, we believe that if more creative tasks are shown to students they can find different ways to learn a subject. In our case, we believe that if our students learn to perceive the phonetic symbolism they will be able to guess the meaning easier, especially those students who have lost their interest in English.

Although vocabulary is usually learnt in collocations or in context, we want to present the word by analyzing its phonemes. We believe that sound and image of the word should be linked as a device to acquire vocabulary.

Our thesis consists of a theoretical part and an experimental one in order to put into practice the formal background. The former deals with different studies about the origin of language, the phonetic symbolism and approaches to learn a language – all these points are led to show the importance of lexis in acquiring a language and the latter focus on the presentation of different tasks related to the phonetic symbolism to conclude with a word-book (a mimetic thesaurus and a thematic dictionary).

This wordbook is seen in two parts. The first one is more analytic and it is divided into semantic fields whereas the second one is more holistic divided into

authentic situations. We present the words along with images (videos and pictures) so that students can distinguish and differentiate the meaning properly.

One of the main conclusions drawn from the experimental part of the research is that students with a low level in English learn more fluently with the approach we present in this thesis. Bearing this idea in mind, we have gathered a part of the vocabulary in this mimetic thesaurus and thematic dictionary, which is the main part of the dissertation, to use it in the classroom.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	15
LA IMPORTANCIA DE LA PALABRA EN EL LENGUAJE .....	15
1.1. INTRODUCCIÓN .....	15
1.2. EL ORIGEN DEL LENGUAJE .....	16
1.3. LA IMAGEN SENSORIAL DE LA PALABRA .....	25
1.4. EL SONIDO DE LA PALABRA.....	33
1.5. LA MIMESIS LINGÜÍSTICA.....	36
CAPÍTULO II .....	47
HISTORIA DE LA ENSEÑANZA/ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	47
2.1. INTRODUCCIÓN .....	47
2.2. DISTINTOS ENFOQUES Y MÉTODOS .....	50
2.3. DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO.....	65
CAPÍTULO III.....	81
EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO CON EL USO DE ACTIVIDADES MIMÉTICAS .....	81
3.1. INTRODUCCIÓN.....	81
3.2. PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES MIMÉTICAS COMO BASE AL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO .....	82
3.2.1. Pruebas realizadas a un grupo de Diversificación .....	82
3.2.2. Bingo onomatopéyico.....	88
3.2.3. Actividades de entonación .....	89
3.2.4. Cómic onomatopéyico.....	92
3.2.5. Unidad didáctica.....	96
3.2.6. Taller de inglés .....	-104
CAPÍTULO IV. ....	107
LAS OBRAS LEXICOGRAFICAS: DISEÑO DEL TESAURO MIMÉTICO Y DICCIONARIO TEMÁTICO INGLÉS.....	107
4.1.INTRODUCCIÓN .....	107
4.2. CLASIFICACIÓN Y DISEÑO DE LAS OBRAS LEXICOGRAFICAS.....	112
4.3. ESTRUCTURA DE LA OBRA.....	125
4.4. PRESENTACIÓN.....	127
4.4.1. Megaestructura del tesauro mimético.....	128
4.4.2. Megaestructura del diccionario temático.....	129
4.4.3. Macroestructura del tesauro mimético.....	131
4.4.4. Macroestructura del diccionario temático.....	145
4.4.5. Microestructura del tesauro mimétrico .....	162
4.4.6. Microestructura del diccionario temático (DVD).....	332

CAPÍTULO V.....	333
CONCLUSIONES.....	333
BIBLIOGRAFÍA.....	343
ANEXOS.....	363
Anexo i. The Onomatopoeic World.....	364
Anexo ii. Trabajo con los alumnos de Diversificación .....	365
Anexo iii. Tesauro mimético.....	366
Anexo iv. Diccionario ítemático.....	367
Anexo v. Actividades de la unidad didáctica.....	368
Anexo vi. Bingo Onomatopéyico.....	373
Anexo vii. Phonemic Snap.....	374
Anexo viii. Phonemic four-sided-dominoe.....	375

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la enseñanza en la etapa pre-universitaria pública en la Comunidad de Madrid está creando una gran diferenciación en los distintos niveles del inglés. Así, los grupos quedan clasificados en nivel bajo, medio, alto e incluso en algunos institutos, se imparte 'Bachillerato de Excelencia'. Esta manera de 'etiquetar' a los alumnos da lugar a que ellos mismos asuman su propio rol y se origina una falta de motivación por aprender.

Durante toda mi carrera profesional he impartido clase de inglés realizando diversas actividades a todos los grupos con distintos niveles, centrándome más en aquellos alumnos con problemas cognitivos. Mi observación a lo largo de estos años, y más tarde mi estudio, testifican que los alumnos con un nivel bajo pueden aprender con mayor facilidad el vocabulario a través de la entonación, la gesticulación y el simbolismo fónico de la palabra de una manera holística y creativa.

Mi interés por este trabajo empezó, hace varios cursos, en una clase antes de las vacaciones de Navidad viendo la película *El Rey León* de Walt Disney, ya que observé que aparecían muchas expresiones fónico-semánticas. A partir de aquí, empecé a elaborar una lista de palabras miméticas, que me sirvieron para diseñar distintas actividades relacionadas con el simbolismo fónico y que han culminado en el diseño de un tesoro mimético.

El objetivo principal de esta tesis es llevar a cabo una investigación en el aula para ver cómo es la respuesta del alumnado, especialmente en grupos con problemas de aprendizaje, ante la exposición de una serie de actividades para la adquisición de una parte del léxico de la lengua inglesa. Dicho material va a servir de base para la creación de una obra lexicográfica mimética.



En cuanto a la hipótesis de este trabajo se quiere estimar o desestimar si la batería de actividades que exponemos, relacionadas con el simbolismo fónico, van a ser eficaces para la adquisición del vocabulario. Además, pretendemos conformar todas estas actividades en una obra lexicográfica, que sea útil para que algunos alumnos quieran querer aprender.

Así pues, esta investigación está dirigida principalmente a los alumnos de secundaria que han perdido el gusto por la lengua inglesa y pensamos que puede ser de gran ayuda para que logren la competencia básica de aprender a aprender, ya que si los estudiantes reciben información sobre el simbolismo fónico y aprenden a desentrañar el significado de las palabras a través de sus fonemas, están aprendiendo a percibir el mundo que les rodea, a dar relevancia al mundo sensorial, y a la vez están reflexionando sobre su propio auto-aprendizaje, lo cual servirá de base o cimiento para una construcción posterior del conocimiento de la lengua inglesa con un enfoque pragmático y comunicativo.

A continuación, explicaremos la estructura de este trabajo. El marco teórico de esta investigación lo conforman los dos primeros capítulos. En el primero de ellos queremos resaltar la importancia de la palabra en el lenguaje y comenzamos con un estudio sobre el origen del lenguaje. Primeramente, comentaremos varios pensamientos de distintos filósofos, lingüistas y otros estudiosos, no llegando a un conocimiento empírico, ya que resulta muy difícil recabar información a medida que se retrocede en el tiempo.

Además, nos centramos en la imagen sensorial de la palabra y se exponen distintos símbolos comunicativos, que se presentan visualmente, sin menospreciar el aspecto sonoro de la palabra. Así se refuerza el efecto de saber escuchar la información que la palabra nos transmite a través de sus fonemas, haciendo alusión a los distintos sonidos del habla relacionados con el carácter mimético del inglés.

Así pues, no sólo se da relevancia al aspecto visual, sino también al auditivo, ya que el lenguaje comienza con el sonido, la vibración, la entonación,

el canto, la melodía, la armonía y, además, el oído es el primer órgano sensorial que se desarrolla en el feto y empieza a funcionar a partir del cuarto mes (Campbell, 2006:42-43).

El segundo capítulo consiste en un recorrido amplio de la enseñanza/adquisición de una segunda lengua, llegando todos los enfoques a la misma idea sobre la importancia del auto-aprendizaje, es decir, el estudiante debe reflexionar sobre su propia manera de aprender.

Para que esta competencia se cumpla, el estudiante tiene que manejar distintas habilidades cognitivas, por lo que en este capítulo se exponen distintas estrategias para la adquisición de una segunda lengua, centrándonos en el léxico.

A lo largo de la historia de la enseñanza siempre han coexistido dos tendencias: un método tradicional y un enfoque más comunicativo y natural. Sin embargo, existe un punto de encuentro en ambas tendencias – el proceso de interiorización que cada persona tiene que sentir para conciliar los nuevos conocimientos con el conjunto de su bagaje personal (García Aretio et al., 1997).

Para este proceso de interiorización ha de tenerse en cuenta los distintos tipos de aprendizaje (Arnold, 2000) basados en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y la inteligencia emocional (Goleman, 1995).

Ha sido en las últimas décadas cuando el léxico se ha reconocido como un elemento clave para la adquisición de una segunda lengua, ya que el lenguaje no es el producto de la aplicación de reglas gramaticales, sino que se adquiere a través de unas expresiones fijas lexicalizadas, sin necesidad de reflexionar en reglas gramaticales, dando lugar a un aprendizaje natural, espontáneo y fluido.

Como hemos comentado anteriormente, en este capítulo, se exponen distintas estrategias para la adquisición del léxico. En un principio, nos

basamos en estudios neurolingüísticos sobre cómo funciona nuestro cerebro para la agrupación del léxico, para centrarnos, al final, en la importancia de la musicalidad de los fonemas (Bauer, 1983) y en la adquisición del léxico de una manera lúdica (Baddeley, 1990).

La fase práctica comienza en el tercer capítulo con una presentación de distintas actividades miméticas o relacionadas con el simbolismo fónico como base para la construcción del aprendizaje de cada alumno y la adquisición del vocabulario de la lengua inglesa a través de estímulos sensoriales. Esta batería de actividades están diseñadas de una manera lúdica para la adquisición del léxico, ya que se ha comprobado que así, los alumnos asimilan el vocabulario satisfactoriamente (Baddeley, 1990). Hemos aplicado el simbolismo fónico y en especial las imágenes visuales y auditivas, acompañadas del movimiento o la acción.

El cuarto capítulo es el diseño y presentación del tesoro mimético y del diccionario temático inglés. Para la realización de esta obra nos hemos tenido que documentar, previamente, sobre estudios lexicográficos y sobre el diseño de tesauros, glosarios y diccionarios.

La presentación de nuestra obra se divide en dos partes: la primera es un tesoro mimético y la segunda un diccionario temático. Hemos decidido diseñar dos partes, pues en la primera se presenta el léxico de una manera analítica, explicando las palabras fonética, morfológica, sintáctica y semánticamente y en la segunda se visualizan las palabras, agrupadas en distintas situaciones cotidianas. De esta manera, el vocabulario estudiado queda fijado en la memoria a largo plazo.

El quinto capítulo recoge las conclusiones a las que se ha llegado tras esta investigación. Posteriormente, se muestra la bibliografía, tanto lo que se refiere a la parte teórica como a la práctica.

Para finalizar, presentamos la relación de anexos, donde aparecen unos DVDs con una introducción al mundo onomatopéyico (*The onomatopoeic*

*world*), un trabajo con los alumnos del grupo de Diversificación y nuestra obra lexicográfica; varias actividades de una unidad didáctica y, por último, unas imágenes de los juegos que se utilizan en clase, elaborados por la autora de la tesis (*phonemic bingo*, *phonemic snap* y *phonemic four-sided dominoe*).



## **CAPÍTULO I.**

### **LA IMPORTANCIA DE LA PALABRA EN EL LENGUAJE**

#### **1.1. INTRODUCCIÓN**

Desde siempre ha existido una gran curiosidad por el origen del lenguaje y la evolución del léxico (López García, 2001), ya que “language is not words and grammar; it is essentially lexical” (Lewis, 1993:196).

Cada vez son más los lingüistas contemporáneos que abogan por la relevancia del entendimiento de la palabra para el aprendizaje de una lengua. Así, López García (2001:23) detalla esta prioridad semántica del lenguaje con un ejemplo, afirmando que “limitar lo específico del lenguaje a lo sintáctico parece tan caprichoso como pretender que lo que caracteriza a las plantas son las flores y que la raíz o el tallo son irrelevantes”.

No obstante, existen otras opiniones, como la de Moreno Cabrera (2000:187-191), que se opone a la anterior, afirmando que lo esencial del lenguaje radica en la estructura formal de la morfología y sintaxis, y no en el léxico.

Todo esto indica que los lingüistas no han llegado aún a determinar la relevancia relativa de la gramática y el léxico en el lenguaje.



## 1.2. EL ORIGEN DEL LENGUAJE

A lo largo de la historia, filósofos, lingüistas y otros estudiosos se han cuestionado el origen del lenguaje y de las palabras, sin llegar a un conocimiento empírico, ya que la evidencia textual comienza a difuminarse a medida que retrocedemos en el tiempo (Deutscher, 2006). Sin embargo, resulta interesante revisar los distintos puntos de vista sobre el origen del lenguaje y poder reflexionar sobre la idea de una lengua original y base de todas, ya que el lenguaje es demasiado complejo como para haber sido creado a la vez en distintos lugares. También se puede pensar que se haya desarrollado una sola vez y, posteriormente, se haya ido extendiendo paulatinamente. Pero lo que es imposible de precisar es cuál era esta lengua original, aunque hallemos raíces comunes en diferentes idiomas.

Uno de los primeros documentos que poseemos sobre el origen del lenguaje y de su posterior evolución, lo encontramos en el Evangelio, en el episodio de la Torre de Babel<sup>1</sup>:

11:1 Tenía entonces la tierra una sola lengua y unas mismas palabras.

11.2 Y aconteció que cuando salieron de oriente, hallaron una llanura en la tierra de Sinar, y se establecieron allí.

11.3 Y se dijeron unos a otros: Vamos, hagamos ladrillo y cozámoslo con fuego. Y les sirvió el ladrillo en lugar de piedra, y el asfalto en lugar de mezcla.

11.4 Y dijeron: Vamos, edifiquémonos una ciudad y una torre, cuya cúspide llegue al cielo; y hagámonos un nombre, por si fuéramos esparcidos sobre la faz de toda la tierra.

11.5 Y descendió Jehová para ver la ciudad y la torre que edificaban los hijos de los hombres.

11.6 Y dijo Jehová: He aquí el pueblo es uno, y todos estos tienen un solo lenguaje; y han comenzado la obra, y nada les hará desistir ahora de lo que han pensado hacer.

11.7 Ahora, pues, descendamos, y confundamos allí su lengua, para que ninguno entienda el habla de su compañero.

---

<sup>1</sup> [www.renuevodeplenitud.com/genesis-capitulo-11.html](http://www.renuevodeplenitud.com/genesis-capitulo-11.html)

11.8 Así lo esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad.

11:9 Por esto fue llamado el nombre de ella Babel, porque allí confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra (...)

Este texto nos explica, seguramente de un modo metafórico, que en un principio existía una sola lengua y, empleando la imagen de la construcción de una torre empezaron a aparecer diversidad de lenguas y, por lo tanto, confusión, como el nombre de la torre indica. Está claro que la evidencia empírica sobre el origen de las lenguas en esta historia es escasa, tan sólo se menciona que los hablantes de esa lengua única provenían de Oriente.

Yule (1996) recoge una historia atribuida al faraón egipcio Psamético I, que reinó en el siglo VII a. C., por el historiador griego Herodoto sobre el origen del lenguaje. Psamético I deseaba descubrir cuál era el pueblo más antiguo del mundo. Así, probó a experimentar con dos recién nacidos, completamente aislados del lenguaje humano; tan sólo convivían con cabras y con un pastor mudo. Cuando transcurrieron dos años, la primera palabra que pronunciaron no fue egipcia, sino algo parecido a una expresión frigia, *bekos*, que quiere decir *pan*. El faraón concluyó que la lengua frigia tenía que ser el lenguaje original.

La conclusión de Psamético I fue errónea, pues hoy sabemos, gracias a los estudios filológicos, que el frigio es una de las lenguas que se desarrollaron en ese período de la historia y no el origen de todas las lenguas. El frigio era una lengua que provenía del indoeuropeo, la cual se hablaba en Asia Menor en un área que corresponde a la parte noroccidental de la actual Turquía y hoy, naturalmente, se ha perdido. Más tarde, surgieron otras conclusiones sobre la anécdota de Psamético, como por ejemplo, que si se omitía la terminación de esa palabra, *-kos*, la raíz podría sugerir el sonido del balido de las cabras o se podría tratar del propio balbuceo de los niños.

Parece ser que el experimento de Psamético I no quedó sin imitadores en tiempos históricos. Se cuenta también la historia de dos príncipes que hicieron crecer a niños completamente aislados del lenguaje humano para saber si verdaderamente el hebraico era la lengua más antigua. Uno de ellos fue el emperador Federico II (1212-1250). Desgraciadamente, los niños, confiados a nodrizas que debían criarlos en el más absoluto silencio, murieron antes de haber desarrollado ninguna forma de lenguaje.

Jacobo IV de Escocia (1488-1513) hizo educar a unos niños al cuidado de sordomudos. Los pequeños empezaron a emitir unos sonidos velares al querer comunicarse y así dedujo que la lengua más antigua era el hebraico, rica en estos sonidos, los cuales también aparecen frecuentemente en la pronunciación de los sordomudos.

De esta manera, se podría deducir que los primeros sonidos serían aquellos emitidos con la garganta, como forma de apoyo a la gesticulación para designar distintas acciones u objetos.

Antes de que surgiera el lenguaje propiamente dicho se utilizaban los gestos y signos como medio de comunicación. Más tarde, aparecerían los primeros sonidos primitivos y vocálicos, que consistían en cantos y gruñidos tipo primate (Richman, 1993) y en gestos y gritos inarticulados (Gallardo Paúls, 2000). Estas expresiones fueron transformándose con el tiempo, adquiriendo un carácter cada vez más sofisticado, en consonancia con la evolución de las especies. De esta manera, puede que aparecieran los primeros sonidos articulados que intentaran imitar a los seres vivos e inertes y expresar algunas acciones, para dar paso a sonidos articulados más complejos y abstractos, una vez que aparecen la reflexión y el conocimiento en el ser humano. Estos sonidos irían acompañados de un ritmo, recitados con gran solemnidad y tonos sonoros que fueron evolucionando hasta la Edad Media (Aguilera, 1972).

Los primeros sonidos pueden haber surgido hace doscientos cincuenta millones de años cuando evolucionaron los primeros mamíferos, ya que éstos producían un “*mammalian isolation cry*” (MacArthur, 1998:13), que se

caracterizaba por un sonido quejoso y lastimero, cuando se encontraban cerca de sus madres. Este sonido se produce en la laringe, que tanto en los primates como en los bebés, tiene una posición más alta. La laringe del niño desciende a los dieciocho meses, haciendo que estos primeros sonidos adquieran más complejidad.

Así, gracias a estas nuevas adaptaciones de posición más posterior de la laringe y de la lengua en los humanos adultos, se pueden ya producir sílabas, diferenciar vocales y consonantes y, además, expresar secuencias con ritmo y entonación.

García Calvo (1989:414) denomina a esta primera fase del lenguaje vocálico, la *brutalización* del lenguaje para indicar el peculiar grito o rugido del hombre, que con el paso del tiempo evolucionará a un lenguaje más sofisticado y verbal, primeramente oral, que se va a transmitir a través de cantos y baladas y, después, escrito. Es entonces cuando se empezará a dar más importancia a la forma de la palabra que al ritmo y a la entonación.

Tal vez, interpretaciones de este estilo han hecho que algunos lingüistas y estudiosos se plantearan la posibilidad de que el lenguaje humano esté basado en los sonidos naturales, es decir, el lenguaje humano empezaría a imitar los sonidos que la naturaleza le proporcionaba para expresar sus sentimientos y sensaciones y a medida que las relaciones humanas se iban haciendo más sofisticadas, el lenguaje iría perdiendo su simplicidad inicial, distanciándose de sus conexiones naturales y animales. Es decir, en un principio, los primeros primates se basaban en una conducta behaviorista, instintiva, determinada por su sistema de reflejos condicionados e incondicionados, que más tarde, según iban evolucionando y relacionándose con los de su misma especie, desarrollaron la planificación mental de sus propias acciones.

Planteémonos cuál sería el lenguaje universal, natural del hombre, como animal, si no se hubiera supeditado a las circunstancias dadas que influyen sobre cada individuo, esto es, con respecto a la sociedad que le rodea, cultura, religión, tabúes, país, estatus social, que originaron las diversas lenguas, atendiendo cada

una, en sus específicas peculiaridades, a cubrir las necesidades propias del espacio-tiempo en el que debían ser usadas<sup>2</sup>.

Quizá ese lenguaje universal estaba y está en la mente de toda persona que se va empapando de todo lo que percibe en su entorno y así, paulatinamente se va relativizando. El hombre, como ser social, que se diferencia del ser animal, utiliza *el órgano de la mente*, según palabras de Chomsky (1988:105), para configurar y procesar toda la vaga y difusa información que recibimos. Así pues, el hombre como ser social relativiza el lenguaje según cada situación, tiempo y momento, haciendo que éste deje de ser natural, puro y único.

Esta idea de la caída de la pureza del lenguaje y de la actuación de la mente nos la explica Auster (1987:43) refiriéndose a la obra *The Lost Paradise* de Milton. En su libro, Auster nos explica la relación que existe entre *taste* y *know*, proviniendo de la forma latina *sapere*: cuando Adam prueba la manzana (*taste*) adquiere el conocimiento, la sabiduría (*know*).

Adam's one task in the Garden had been to invent language, to give each creature and thing its name. In that state of innocence, his tongue had gone straight to the quick of the world. His words had not been merely appended to the things he saw, they had revealed their essences, had literally brought them to life. A thing and its name were interchangeable. After the fall, this was no longer true. Names became detached from things, words devolved into a collection of arbitrary signs; language had been severed from God. The story of the Garden, therefore, not only records the fall of man, but the fall of language.

Así, volvemos de nuevo a la idea de que posiblemente existiera una lengua madre, antes de que se relativizara el lenguaje, donde existieran fonemas que indicaran el sentimiento y las sensaciones de los hablantes. Greenberg (1957) argumenta la similitud de muchas raíces fonéticas en

---

<sup>2</sup> Observemos que los esquimales utilizan muchos términos para el concepto de *nieve*, siendo el matiz de este mismo concepto determinante en su significado para su supervivencia. Este ejemplo, nos sugiere que la formación del lenguaje depende de la propia percepción del entorno de los hablantes, ya que el medio condiciona nuestro lenguaje.

lenguas bastante alejadas entre sí. Por ejemplo, la idea o el sentimiento de posesión queda reflejado en la primera persona del singular, donde se usa la /m/. Así, en castellano *mío*, japonés antiguo *mi*, finés *min*Aa, esquimal *min*; la negación se representa con /n/. Así tenemos el sufijo negativo en japonés *nai*, en español *no*, en alemán *nei*, en francés *non*, *ne*, etc. Gran parte del léxico de la lengua inglesa, especialmente aquellas palabras que conllevan un movimiento o un sentimiento, posee muchas de estas reminiscencias de un lenguaje natural, bien sea un proceso etimológico o bien simplemente un origen natural y primitivo.

Así Crystal (2007: 44) argumenta que el grupo *skei-* indoeuropeo, con una connotación semántica de *cortar* es el origen de muchas palabras en inglés: *scythe*, *scissors*, *ski* (*cleft wood*), and *shear*. Además, tiene otro sentido de *separar* una cosa de otra: *schism*, *skill*, *science*, *conscience*, *plebiscite*, *shield*, *sin*, *shed*, *shit* (*as waste matter leaves the body*).

Según Moreno Cabrera (1990), el lenguaje humano debe tener como mínimo 100.000 años. Así, la gramática histórica puede explorar hasta los 20.000 años como mucho, por lo que quedan otros 80.000 de los que no sabemos nada. Por lo cual, antropólogos, lingüistas y etnólogos han llegado a la conclusión de que hablar de un lenguaje primitivo único resulta una tarea ardua y difícil de solucionar, por lo que se empieza a investigar desde el indoeuropeo.

Así pues, siempre ha existido polémica si el origen del lenguaje humano ha sido por una causa motivada –las palabras designan cosas de la naturaleza– o arbitrario –el lenguaje como convención social. Nosotros nos centraremos en la primera idea, por ser uno de los temas centrales de nuestra investigación.

En el siglo XIX y a principios del XX surgieron varios estudios sobre el origen del lenguaje, aunque no contaron con gran aprobación por falta de fundamentos teóricos consistentes. Así, todas estas ideas fueron rechazadas por la *Société Nationale Linguistique* de París. No obstante, hubo lingüistas que se atrevieron a impulsar esta naturalidad del lenguaje.



Jespersen (1921) expuso las cinco teorías más comunes sobre el origen y la evolución del lenguaje:

- La teoría del *guau-guau*. El lenguaje surgió de las imitaciones de los sonidos del entorno, como por ejemplo, las voces de los animales y las acciones e interacciones de la naturaleza. Estas palabras coinciden con el grueso de palabras a las que normalmente nos referimos en sentido amplio como onomatopeyas: miao, guau, etc.
- La teoría del *ay-ay*. El lenguaje surgió de los sonidos instintivos provocados por el dolor, la ira y otras emociones en el ser humano. El hombre haría uso de las interjecciones. De este modo, posiblemente, aparecieron las vocales en el sistema fónico del lenguaje, ya que las interjecciones que utilizamos normalmente para expresar dichas emociones contienen abundantes vocales: asombro /uau/; dolor /auch/; sorpresa /o:/, /a:/; quejido /i:/, /ai/ etc.
- La teoría del *ding-dong*. El lenguaje surgió porque las personas reaccionaban a los estímulos del mundo a su alrededor y producían espontáneamente sonidos o gestos orales que reflejaban el entorno. Por ejemplo, *mama*, según esta teoría, refleja el movimiento de los labios del bebé al acercarse la boca al pecho materno. Quizá así, aparecieron las consonantes, como símbolos, según nuestros gustos, no gustos y necesidades, por ejemplo, la /k/ como símbolo de sorpresa, asco, esfuerzo y la /p/, para hacer el sonido plosivo de la acción: /kaka/, /puaj/, /pu:/, /krap/.
- La teoría del *aah-hú*. El lenguaje surgió porque las personas emitían gruñidos, incluso rítmicos, cuando trabajaban juntas, realizando un esfuerzo físico. Esto nos daría pie a pensar en el origen del canto en grupo, cuando las personas colaboraban todas juntas en algún trabajo pesado. Un ejemplo es el canto de los negros en período de esclavitud y el trabajo colaborativo de trabajadores, cuando tiran de una soga o cable emitiendo gruñidos rítmicos.
- La teoría de *la-la* o de *sing-song*. Jespersen (1922:436-437) optó por la cara poética y alegre del origen del lenguaje, afirmando que éste había que buscarlo en la juventud, en los gritos de júbilo de los muchachos y las muchachas para

atraer la atención al otro sexo. Según esta teoría, el lenguaje habría nacido en los días de cortejo de la humanidad: en su origen, el lenguaje estaría formado por sonidos asociados al amor, juego, incluso, a la canción.

- La teoría del *gau-gau*. El lenguaje surgió de las imitaciones de los sonidos del entorno, como por ejemplo, las voces de los animales y las acciones e interacciones de la naturaleza. Estas palabras coinciden con el grueso de palabras a las que normalmente nos referimos en sentido amplio como onomatopeyas: miao, gau, etc.

- La teoría del *ay-ay*. El lenguaje surgió de los sonidos instintivos provocados por el dolor, la ira y otras emociones en el ser humano. El hombre haría uso de las interjecciones. De este modo, posiblemente, aparecieron las vocales en el sistema fónico del lenguaje, ya que las interjecciones que utilizamos normalmente para expresar dichas emociones contienen abundantes vocales: asombro /uau/; dolor /auch/; sorpresa /o:/, /a:/; quejido /i:/, /ai/ etc.

- La teoría del *ding-dong*. El lenguaje surgió porque las personas reaccionaban a los estímulos del mundo a su alrededor y producían espontáneamente sonidos o gestos orales que reflejaban el entorno. Por ejemplo, *mama*, según esta teoría, refleja el movimiento de los labios del bebé al acercarse la boca al pecho materno. Quizá así, aparecieron las consonantes, como símbolos, según nuestros gustos, no gustos y necesidades, por ejemplo, la /k/ como símbolo de sorpresa, asco, esfuerzo y la /p/, para hacer el sonido plosivo de la acción: /kaka/, /puaj/, /pu:/, /krap/.

- La teoría del *aah-hú*. El lenguaje surgió porque las personas emitían gruñidos, incluso rítmicos, cuando trabajaban juntas, realizando un esfuerzo físico. Esto nos daría pie a pensar en el origen del canto en grupo, cuando las personas colaboraban todas juntas en algún trabajo pesado. Un ejemplo es el canto de los negros en período de esclavitud y el trabajo colaborativo de trabajadores cuando tiran de una soga o cable emitiendo gruñidos rítmicos.

- La teoría de *la-la* o de *sing-song*. Jespersen (1922: 436-437) optó por la cara poética y alegre del origen del lenguaje, afirmando que éste había que buscarlo en la juventud, en los gritos de júbilo de los muchachos y las muchachas para atraer la atención al otro sexo. Según esta teoría, el lenguaje habría nacido en los días de cortejo de la humanidad: en su origen, el lenguaje estaría formado por sonidos asociados al amor, juego, incluso, a la canción.

Según Crystal (2007), quizá, las palabras más primitivas imitaban los sonidos de la naturaleza, como el viento, el agua, los chillidos de los animales, etc. También podrían haber surgido de expresiones espontáneas provenientes del dolor, ira u otras emociones fuertes. Coincidiendo con las dos últimas teorías de Jespersen (1921), estas palabras podrían haber nacido al empujar algo pesado o del deleite al hacer el amor.

Gasca & Gubern (2008:7) resumen estas cinco teorías de Jespersen en dos: la teoría llamada del *bow-wow*, que considera que las primeras palabras tenían una intención mimética, como la de designar al gato por su maullido; y la teoría del *pooh-pooh*, que contempla el origen del lenguaje gracias a las exclamaciones correspondientes a determinados sentimientos y sensaciones. Además, añade otra, la teoría del *yo-he-ho* —el lenguaje surgió gracias a la unión de las personas trabajando juntas rítmicamente al unísono para lograr una meta común.

Todas estas primeras expresiones del comienzo del lenguaje están relacionadas con algunas vocalizaciones no lingüísticas y algunas de las primeras palabras que los bebés utilizan para querer emitir distintas sensaciones como, placer, hambre, dolor, etc. y designar algunos objetos y animales: *dog(gie)*, *cat*, *pussy*, *bird(ie)*, *moo*, *baalamb*, *woof*, *car*, *truck*, *train*, *bus*, *beep-beep* (Crystal 2007:21).

Como apreciamos, estos arrullos, balbuceos, gorjeos, lalación, que producen los bebés en sus primeros meses de vida, junto con la emisión de las primeras palabras están relacionadas con situaciones afectivas y como una

llamada de atención de querer expresar la palabra, evocando el sonido que realiza el objeto o animal que quiera designar.

Este juego del lenguaje, del ritmo de las palabras en el bebé ocurre con su balbuceo reduplicativo, con expresiones tales como: *nanana, didididi*. Este tipo de palabras suelen ir acompañadas de acción y movimiento, como el uso de las manos y de las patadas del bebé (Oller, 1980; Stark, 1980).

Una vez que hemos explicado algunas de las teorías más importantes sobre el origen del lenguaje, se podría concluir que las sensaciones a través de nuestros sentidos, las emociones, las acciones y los gestos juegan un papel decisivo para conocer el origen de la comunicación humana. Así pues, conviene detenernos en un estudio más amplio sobre la imagen sensorial de la palabra.

### **1.3. LA IMAGEN SENSORIAL DE LA PALABRA**

La información que recibimos de nuestro entorno y la que nos permite establecer nuestra relación con él y con las demás personas es a través de nuestros sentidos: el olfato, la vista, el oído, el tacto y el gusto. Estos sentidos tienen sus órganos correspondientes de percepción: la nariz, el ojo, el oído, la piel y la lengua, cuya función es transformar las imágenes o las vibraciones recibidas en impulsos eléctricos que es el cerebro el encargado de interpretar o codificarlos.

Así pues, los primeros seres humanos debían tener sus órganos sensoriales muy desarrollados, al no existir aún la palabra, para poder comunicarse y empezaron a emitir sonidos acompañados de gestos.

Bernárdez (1999) se plantea que el gesto puede ser previo a la palabra en el origen del lenguaje. Para esta argumentación, Bernárdez (1999:216) expone un ejemplo:

La idea de transformación suele expresarse con un movimiento giratorio de manos, lo que sin duda no es arbitrario pues parece indicar de manera casi icónica que vemos algo en un estado o situación y que a continuación cambia a otro diferente. Esta relación entre giro y transformación existe también en convertirse (de la raíz latina “vert”, “volverse”, “dar la vuelta”); pero esa raíz se remonta al indoeuropeo con el mismo significado, y en alemán y neerlandés se encontrará un verbo derivado de ella, “werden”, que significa “transformarse, pasar de un estado a otro”.

El hombre primitivo sintió necesidad de ampliar su comunicación oral, basada en gestos y gritos y empezó a hacer uso de la expresión plástica, como medio de comunicación, a través de símbolos.

El símbolo siempre lo hemos necesitado para la comunicación, teniendo en cuenta que éste se caracteriza por no ser nunca totalmente arbitrario y que siempre existe un vínculo natural entre el significante y significado de la palabra (Saussure, 1916).

Los primeros símbolos plásticos comunicativos que surgieron fueron los pictogramas o forma de escritura que representa un dibujo y los ideogramas o forma de escritura que representa una idea.

Así, veamos algunos ejemplos de esta simbología e imagen sensorial de la palabra a través de la historia:



significa *sol*





puede significar *calor, claridad, sol, etc.*

(Yule, 1996:10)

El hombre fue evolucionando física e intelectualmente, de manera que su conocimiento y entendimiento del entorno se fue haciendo cada vez más complejo, por lo cual necesitaba expresar estos conceptos más abstractos que

















le iban surgiendo de una forma más sofisticada, y así sus primeras representaciones plásticas fueron evolucionando, dando lugar a los ideogramas, que tenían un significado más amplio que los primeros pictogramas.

Un ejemplo encontrado en Yule (1996: 10) de estos ideogramas, lo podemos ver reflejado en esta escritura egipcia  que más tarde derivó a significado de *agua* .

Más tarde, apareció la escritura cuneiforme, encontrada en las primeras representaciones sumerias, con símbolos en forma de cuña, que se plasmaron en tablillas de arcilla blanda.

Resulta curioso, que cuando en la escritura sumeria se quería representar nociones numéricas, se repetían los símbolos, y cuando no podían hallar un símbolo que representara un concepto, se acudía a la escritura jeroglífica. Esta escritura también se utilizaba cuando se tenían que expresar dos significados completamente diferentes, pero resultaban homófonos. Así, por ejemplo, el símbolo para el concepto de *agua* y el sufijo locativo con significado *en* era el mismo, ya que estas dos palabras se pronunciaban igual.

El siguiente gráfico trata de una serie de pictogramas, que nos muestran una representación de la escritura cuneiforme (Crystal, 1994:198):

Escritura cuneiforme				
pictograma primitivo	posición posterior	babilonio primitivo	asirio	significado
				pájaro
				buey
				sol, día
				estar de pie, ir







Otro ejemplo de escritura logográfica es el chino. Este tipo de grafía se basa en la percepción de los fenómenos y objetos naturales, por ejemplo, huellas, pisadas, garras de animales, etc. Los símbolos encontrados eran dibujos esquemáticos de la palabra que representaban. Por ejemplo, el concepto de *hombre* era representado con la figura de un hombre de pie y el concepto de *mujer* con la figura de una mujer arrodillándose.

Como muchos conceptos en la escritura logográfica china no eran fáciles de representar visualmente, se recurría a la escritura jeroglífica o al principio fonográfico, es decir, a la utilización plástica según el sonido. Incluso así, surgían muchos problemas, pues muchas palabras homófonas creaban ambigüedades dentro de la oración. Así, para resolver este problema, se adoptó una solución aproximadamente en el año 213 a. C., que consistió en añadir otro símbolo para poder distinguir los conceptos o el significado de las palabras. Estos gráficos complejos consisten en dos partes: una sugiere el sonido y otra el significado.









Otra técnica a la que se recurría para representar un concepto abstracto era a través de la repetición de un símbolo. Así, por ejemplo, dos ciervos representaban *belleza*, *armonía*, *bello*, mientras que si se añadía un tercer ciervo, significaba *áspero*, *grosero*, *altivo*, *basto*.

Hasta aquí hemos visto que en un principio se utilizó una clase de pre-escritura o una escritura sintética, en el sentido de que el signo era la traducción de una realidad concreta. En este grupo se podrían incluir todos los tipos de pictografía. Esta pre-escritura evolucionó a una escritura más analítica o ideográfica, en la que el signo denotaba una idea más abstracta. En este grupo se podrían incluir las escrituras cuneiformes, los jeroglíficos egipcios y la escritura china.

Posteriormente, se empezaron a representar las sílabas, a través de una escritura fonética, en la que el signo había perdido todo contenido semántico y representaba un sonido o grupo de sonidos. Fueron los sistemas de escritura egipcia y sumeria los que empezaron a utilizar logogramas para representar

sílabas habladas. Sin embargo, el uso completo de este sistema no aparece hasta que lo fijan los fenicios (siglo XII a. C.). Por ejemplo, los fenicios tomaron de los jeroglíficos egipcios el símbolo  para transformarlo en  el cual se utilizaba para referirse a una casa. Este signo evolucionó, más tarde a  y después a , pronunciándose, *beth* (casa). Así, este símbolo se empleó para representar sílabas que empezasen por el sonido /b/. Del mismo modo, la forma , que significaba *agua*, evolucionó a  y posteriormente, se utilizó para sílabas que empezaban por *m*.

Mostremos la evolución de algunos de estos símbolos:

<i>Egyptian</i>	<i>Phoenician</i>	<i>Early Greek</i>	<i>Roman</i>
			
			

(Yule, 1996:14)

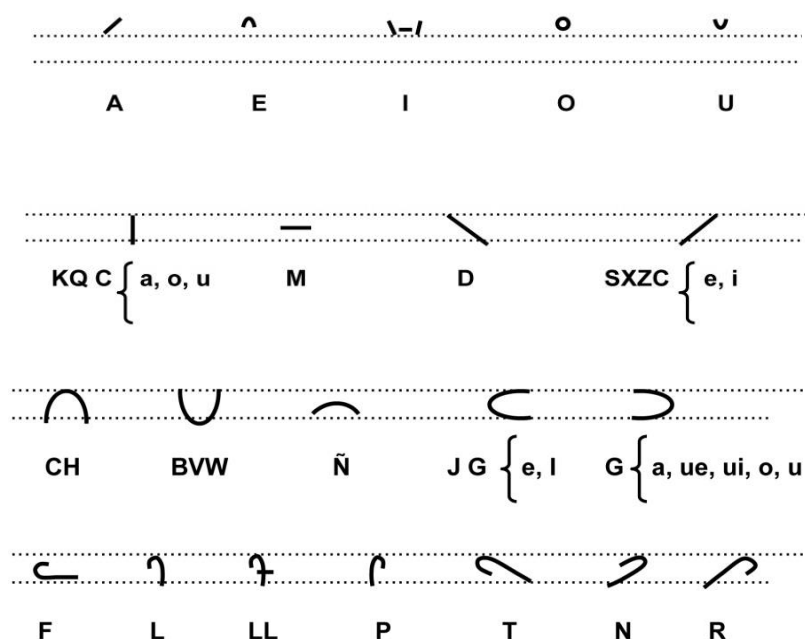
De esta manera, se llegó al proceso de alfabetización, que los griegos fueron quienes lo extendieron. Más tarde fueron los romanos quienes se encargaron de difundirlo por la Europa Occidental. La ruta tomada por la Europa Oriental fue distinta – el alfabeto cirílico<sup>3</sup>.

Otro tipo de imagen sensorial de la palabra es la escritura taquigráfica, que no obedece las normas ortográficas convencionales. Por ejemplo, las letras mudas, como la *h* de *haber* y la *u* de *quemar* no se representan; el sonido /k/ sirve para los fonemas *k*, *q*, *c* (*a,o,u*); el sonido /b/ representa la *b*, *v* y *w*.

<sup>3</sup> Este nombre se debe a San Cirilo, un misionero cristiano del siglo IX y es la base de la escritura rusa.

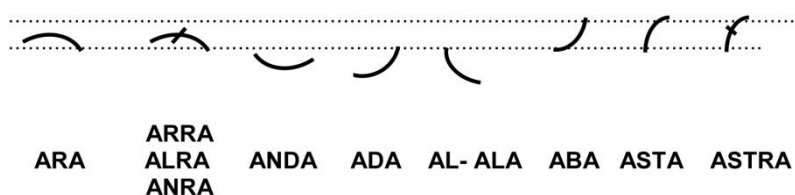


A continuación, detallamos un gráfico de los signos taquigráficos castellanos y su correspondencia con las letras:



(Caballero Martínez, 1987:11)

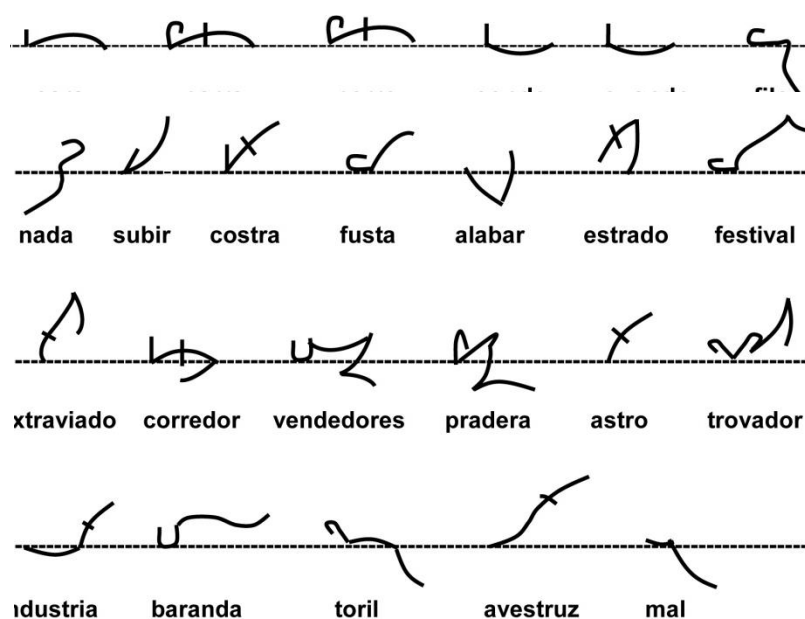
La taquigrafía también se caracteriza por el hecho de que un símbolo para las terminaciones y prefijos puede representar sonidos parecidos.



(Caballero Martínez, 1987:32)

Los ejemplos que hemos expuesto son con la vocal *a*, pero estas terminaciones pueden representar otras vocales. Es decir, los sonidos de la primera figura, empezando por la izquierda, pueden ser los siguientes: ara, are, ari, aro, aru, era, ere, eri, ero, eru, ira, ire, iri, iro, iru, ora, ore, etc.; los de la segunda figura pueden ser: arra, arre, arri, arro, arru, etc.; y así,

sucesivamente, ocurre con las demás terminaciones. Igualmente, con el signo *anda* (tercera figura) se pueden representar las palabras *indio*, *ondea*, *hundió*, etc, porque el sonido es parecido; con el signo de *aba* (sexta figura), se pueden representar las palabras *huevo*, *había*, etc.; con el signo *ara*, verbos como, *arar*, *eres*, *irán*, etc. Las palabras *parra* y *perro* tienen el mismo símbolo e igualmente ocurre con *conde* y *cuando*, debido a la similitud sonora.



(Caballero Martínez, 1987:34)

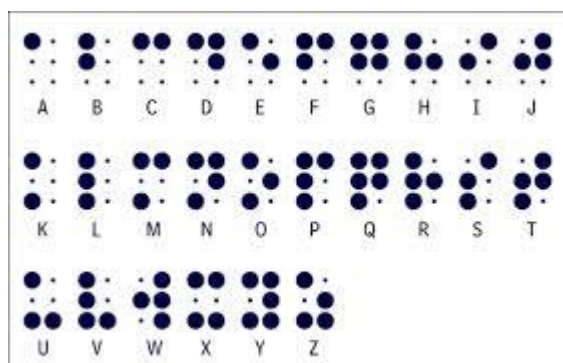
También se ha intentado buscar en las leyes de la lógica de las matemáticas, el principio del lenguaje y de la palabra. Leibniz (1982; 1992) ideó un sistema de escritura perfecto que reflejaba los sistemas de pensamiento y que podía ser entendido por todos los seres humanos sin necesidad de tener que acudir a sus lenguas maternas. Este lenguaje universal que Leibniz quiso establecer estaba basado en las leyes de la lógica que se expresan en el lenguaje racional de las matemáticas y le llevó a utilizar el sistema binario, que permite realizar todos los cálculos usando solamente los dígitos 1 y 0.

Existen otros sistemas sensoriales para expresar el pensamiento con combinaciones arbitrarias usando el movimiento y el tacto. En cuanto al

aspecto sensorial del movimiento, existen lenguajes o sistemas semióticos o *lenguajes del arte*, término inventado por Goodman (1976:15).

Estos lenguajes son sistemas de “símbolos averbales” usados para fines expresivos y representativos, como son la danza, la mímica, etc. El estudio de estas artes es el estudio de la creación y construcción del mundo.

En cuanto al aspecto táctil, existe el alfabeto Braille (en González y Martínez, 1993), para invidentes. En 1825, Braille ideó este sistema de puntos en relieve, que consiste en diferentes combinaciones de uno o más puntos marcados en un rectángulo de seis puntos conocido como celdilla de Braille, que tiene tres puntos de altura y dos de anchura que se ubican y numeran de la siguiente manera: los puntos uno, dos y tres se numeran hacia abajo en la primera columna y los puntos cuatro, cinco y seis en la segunda columna. Mediante estos seis puntos se obtienen sesenta y tres combinaciones diferentes. La presencia o ausencia de puntos determina de qué letra se trata.



Sistema Braille<sup>4</sup>

Hoy en día, con los adelantos de la tecnología, uno de los medios preferidos de comunicación de los jóvenes es a través de los emoticonos o

<sup>4</sup>[https://encryptedtbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSEqzexhJWfcyHZHe8kdHOHtfaRlvw ohx6vpN9gDWvvnN\\_I0hqFg](https://encryptedtbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSEqzexhJWfcyHZHe8kdHOHtfaRlvw ohx6vpN9gDWvvnN_I0hqFg)

símbolos que pueden representar distintas emociones, utilizados frecuentemente en mensajes de correo electrónico, en foros, SMS y en los *chats*.

Un emoticono es una secuencia de caracteres que en un principio, representaba una cara humana y expresaba una emoción. Pero, posteriormente, fueron creándose otros emoticonos con significaciones muy diversas.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Emoticono>

Existen otros emoticonos que son japoneses, conocidos como *kaomoji*, que se diferencian de los occidentales, en que éstos se pueden entender sin tener que girar la cabeza.

Concluyendo, se puede señalar que los dos sentidos primordiales que se han utilizado para comprender la imagen sensorial de la palabra y, por lo tanto, de la comunicación humana, son la vista y el oído, aunque hemos visto otros sistemas de la lengua que utilizan los aspectos kinestésico, gestual, táctil y emotivo.

Nosotros creemos que todos los sentidos son importantes para la adquisición del léxico, pero vamos a detenernos y profundizar más en el del oído, ya que nuestro estudio se refiere a la lengua inglesa y creemos que ésta se caracteriza por su aspecto notablemente sonoro y onomatopéyico en el léxico, dando lugar, desde mi punto de vista, a una lengua espontánea, viva y sonora.

#### **1.4. EL SONIDO DE LA PALABRA**

Primeramente, habría que disociar entre los sonidos que oímos como, habla o no habla (Crystal, 1994:145). Dentro de los sonidos como habla, se pueden apreciar, a su vez, otras dos clases, los que sugieren un *farfalleo* o el ruido del lenguaje (Barthes, 1987:100) y los que expresan un *susurro* o el aspecto musical del lenguaje, que consiste en “*dejar oír la misma evaporación del ruido*” (Barthes, 1987:100) y funciona colectivamente, no de una manera individual; es decir, no es la voz de las masas, sino la sincronización y empatía

de la colectividad de los hombres, todos hermanados, concentrados en un mismo objetivo y esfuerzo. Esta idea está relacionada con la teoría del *aah-hú* (Jespersen, 1922) o del *yo-he-ho* (Gasca & Gubern, 2008:7), explicada anteriormente, en el apartado 1.2. de este capítulo.

Desde siempre, el hombre ha percibido el poder de la vibración, el ritmo y el sonido. Este poder nos lo explica Campbell (2006:27):

En muchas culturas, el mito de la creación describe un sonido o vibración primordial que creó la materia de la nada. Los antiguos chinos y egipcios consideraban la música un elemento fundamental, el que reflejaba los principios rectores del Universo. Se creía que la música tenía el poder de elevar o degradar la psique, de cambiar el destino de las civilizaciones enteras. En consecuencia, los seres humanos han hecho música a lo largo de toda la historia para celebrar el cambio de las estaciones y señalar con ritos de paso las transformaciones en la vida de cada miembro de la comunidad, y han usado el ritmo para inculcar el sentido de la unidad entre los miembros de tribus y otros grupos.

Igualmente, Campbell (2006) nos describe el comienzo del universo con sus increíbles galaxias y vacíos, gracias al sonido en forma de ondas vibratorias.

Si observamos, las estrellas parecen tener un movimiento vibratorio, llamado centelleo o parpadeo, al ser vistas a través de nuestra atmósfera, según pasa su luz por áreas con diferentes temperaturas y densidad. Este efecto vibratorio también lo podemos percibir en las ondas sísmicas que provocan terremotos y si éstos se producen en el lecho marino, maremotos con olas de gran tamaño.

Otra prueba científica de la existencia de vibraciones sonoras en el espacio fue divulgada en una noticia emitida el 20 de diciembre de 2004, a las 20,00 horas en Radio 80, que nos transmitía que el sol emitía una melodía de sonidos graves.

En otra noticia, emitida el 21 de marzo de 2012, se captura el sonido del sol cuando emite partículas al espacio y se aprecia una alternancia de sonidos agudos y graves<sup>5</sup>.

Con estos ejemplos, podemos estar de acuerdo en la postulación de Campbell (2006:28), que señala que: “la música, el ritmo, el tono y la vibración del sonido sirven para organizar la materia, para crear estructuras en el espacio y el tiempo”.

Así pues, el mundo está compuesto de partículas de energía en movimiento; quizá este fenómeno se rige por el sonido, que junto con la luz generan el movimiento de fuerzas opuestas, de atracción y repulsión. El equilibrio de éstas, como pueden ser los sonidos graves/sonidos agudos; el lado masculino/el lado femenino; marea alta/marea baja, la vida/la muerte, etc., es lo que hace fluir la vida de una manera cíclica y generativa.

El verdadero lenguaje comienza con el sonido, la vibración, la entonación, el canto, la melodía, la armonía. El verdadero lenguaje comienza con la escucha de los sonidos que nos brinda la naturaleza, con el sonido que nos desentraña cada fonema, con la onomatopeya, y el verdadero aprendizaje empieza con la armonía de estas fuerzas opuestas binarias y en saber escuchar las palabras: “las palabras son espejos mágicos donde se evocan todas las imágenes del mundo” (Valle Inclán, 1960:66).

Si toda lengua empezó como sonido (MacArthur, 1998) y si para comunicarnos necesitamos la palabra; si la palabra es el principio rector del cosmos y tiene una cualidad divina (Heráclito 460-370 a.C); si “al principio existía la Palabra y la Palabra estaba junto a Dios (...) en ella estaba la vida y la vida era luz de los hombres” (Lectura del Evangelio Juan 1: 1-5), por qué no

---

<sup>5</sup> [www.cubadebate.cu/noticias/2012/03/21capturan-sonido-del-sol-cuando-emite-particulas-al-espacio-audio-y-video](http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/03/21capturan-sonido-del-sol-cuando-emite-particulas-al-espacio-audio-y-video)

plantearnos el poder del sonido de la palabra que fluye como el vaivén de una ola, sintiendo el ritmo de sus fonemas<sup>6</sup>.

El órgano de la audición es el oído. El oído es el primer órgano sensorial que se desarrolla en el feto y empieza a funcionar a partir del cuarto mes (Lecanuet, 1996: 24, citado en Campbell, 2006: 42-43). El feto reacciona a los sonidos exteriores mediante cambios en el ritmo cardíaco y el comportamiento. Así, determinados sonidos pueden afectar a la estructura y funcionamiento del sistema auditivo del feto.

Truby (1971) afirma que un feto de seis meses mueve su cuerpo al ritmo del habla de la madre. Tomatis (1981) expone que la escucha se inicia en el útero materno. Así, la voz de la madre, aparte de ser una fuente de energía emocional para el niño, también es una preparación para la adquisición del lenguaje.

## 1.5. LA MIMESIS LINGÜÍSTICA

Esta cualidad lingüística en el lenguaje es un recurso en el que se sugieren las sensaciones e imágenes que se quieren comunicar de una manera más primitiva, más animal, menos lógica, como si quisiéramos prescindir del hecho de comunicarnos, de una manera más abstracta, que permita más amplitud a nuestros pensamientos, sin constreñir, sin codificar, entendiendo que se dice más de lo que se dice, como haría un bebé cuando empieza a balbucear, emitiendo sonidos que nos recuerdan a muchas palabras onomatopéyicas y, es en fases posteriores de su adquisición del lenguaje, cuando el niño pierde este lenguaje sin codificar.

Existen pocos estudios sobre la mimesis lingüística en general, ya que para que resulten convincentes se tiene que comprobar que existe un vínculo intrínseco entre el significante y el significado de la palabra en un gran número

---

<sup>6</sup> *ritmo* deriva del latín *rhythmus*, del griego *rhythmos* que significa *measured flow* (MacArthur, 1998:13).

de lenguas, confirmándolo mediante experimentos con las intuiciones y percepciones de los hablantes. Esta característica icónica de la palabra se ha valorado principalmente en la poesía, en el lenguaje infantil y en el cómic, mientras que la lingüística ha obviado esta peculiaridad, que conviene también retomar con fines metodológicos para la enseñanza del vocabulario de la lengua inglesa.

Desde tiempos remotos, en la Antigua Grecia, ya se especulaba sobre la influencia de las letras y sus sonidos en el significado de las palabras. Así, Platón en sus *Diálogos*, concretamente en *Cratilo* nos hablaba de las letras como átomos lingüísticos para descubrir el significado de las palabras derivadas de sus raíces más primitivas. De esta manera, cada letra expresa una determinada acción mediante el modo en que es articulada. Por ejemplo, la /r/ nos sugiere una idea de movimiento y las consonantes silbantes imitan cualidades y efectos de la naturaleza<sup>7</sup>.

Estas especulaciones sobre la cohesión de forma y significado con fines lingüísticos han sido casi olvidadas en el tiempo, aunque en el último siglo y recientemente, algunos estudiosos las han retomado

.

Así, Sapir (1921) demostró empíricamente que hablantes de diversas lenguas asocian psíquicamente las vocales /o/, /u/ con la noción de “gran tamaño” y las vocales /e/, /i/ con la noción de “pequeño tamaño”. En cuanto a los sonidos consonánticos, si aparece una consonante sonora, ésta indica “gran tamaño”.

Bloomfield (1933) indicó que el grupo consonántico /sn/ puede expresar tres tipos de experiencias: “ruidos respiratorios” (*sniff, snuff, snore, snort*), “separación o movimiento rápido” (*snip, snap, snatch*) y “acción de arrastrarse” (*snake, snail, sneak*). La secuencia /are/ al final de palabra puede indicar “luz o un ruido estrepitoso” (*blare, flare, glare, stare*). La alternancia de

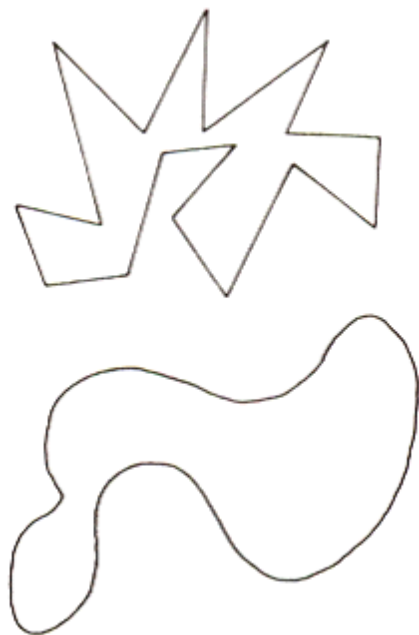
---

<sup>7</sup> [www.ucm.es/info/especulo/numero20/cratilo.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero20/cratilo.html)



las vocales en las palabras hace también variar el significado de éstas *snip/snap, sniff/snuff, flip/flap/flop*).

Köhler (1947)<sup>8</sup> realizó una encuesta con varios estudiantes de distintas lenguas para que relacionasen los sonidos *maluma* y *takete* con las dos figuras siguientes:



La mayor parte de los entrevistados asignaron la palabra *maluma* a la figura con trazados ondulados y la palabra *takete* a la figura con trazados agudos.

Swadesh (1972, en Crystal, 1994:175) señaló que en muchas lenguas la vocal /i/ expresa vecindad, por ejemplo, *this* y las vocales /a/, /u/ expresan distancia, por ejemplo, *that, you*.

---

<sup>8</sup> citado en Crystal, 1994:174- traducción y adaptación de J.C. Moreno Cabrera)

<b><i>This</i> /i/</b>	<b><i>That/you</i> /a, u/</b>
Chinuco - i -	- u -
Lutuamí ke -	ho -, ha
Chimesiano gwii -	gwa
Guaraní tyé	tuvicha
Maya li'	la', lo'
Binga ti	ta
Fur in	illa
Didinga ici	ica
Tamil idi	adi
Tai nii	nan
Birmano dii	thoo

También se han observado correspondencias entre distintas lenguas, que la palabra *madre* se suele expresar con una consonante /m/, /n/ y *padre* con /p/, /t/ y a veces /b/.

Dacota	ena	ate
Nahua	naan	ta'
Tiví	ng	ter
Luo	mama	baba
Hebreo	ima, em	aba, av
Francés	mère, mama	père, papa
Tamil	ammaa	appa
Yucateco	nan	tat
Groenlandés	anaana(q)	ataata(q)

Ullmann (1977:82) ha recogido algunos ejemplos donde el fonema /r/ aparece en la acción de roncar en varias lenguas: (*snore* (inglés), *schnarchen* (alemán), *snorken* (holandés), *stertere* (latín), *ronfler* (francés), *roncar* (español), *chrapet* (ruso), *horkolni* (húngaro). El fonema /s/, /sh/, /ch/ expresa la acción de cuchichear en varias lenguas: *whisper* (inglés), *wispern*, *flüstern* (alemán), *hviske* (noruego), *susurrare* (latín), *chuchoter* (francés), *cuchichear* (español), *sheptát* (ruso), *súgni*, *susogni*, *suttogni* (húngaro). En cuanto a las vocales, Ullmann, expone algunos ejemplos donde la /i/ indica pequeñez: *pin*, *pip*, *tip*, *whit*.

No obstante, Ullmann (1986:98-99) también es consciente de que la onomatopeya es convencional en muchos casos, ya que para el mismo significado puede haber distintas formas según las diversas lenguas. Así, por ejemplo, el canto del gallo es *cock-a-doodle-do* (inglés), *cocorico* (francés), *kikeriki* (alemán). También nos encontramos casos que en distintos pares de homónimos, una de las formas es onomatopéyica y la otra no: *tolling* (tañido de una campana)/*toll* (peaje); *ring* (timbrazo)/*ring* (anillo). La vocal /i/ indica pequeñez, *little*, como antes se ha comentado, pero también hay excepciones: *big/small*.

McCarthy & O'Dell (1994:34) han investigado también sobre esta posible relación fonema – significado, centrándose en la lengua inglesa. A continuación exponemos su explicación detallada para algunos de los fonemas ingleses:

/gr/ a principio de palabra puede indicar algo desagradable				
groan	growl	grumble	grumpy	grunt

/cl/ a principio de palabra puede sugerir algo afilado y metálico				
clang	clank	clash	click	clink

/sp/ a principio de palabra tiene una asociación con el agua y otros líquidos				
---	--	--	--	--

spit	splash	splutter	spray	spurt
------	--------	----------	-------	-------

/ash/ a final de palabra puede sugerir algo violento y rápido				
bash	dash	crash	gash	smash

/wh/ a principio de palabra puede conllevar el movimiento del aire				
wheeze	whirr	whistle	whip	whizz

/ckle/, /ggle/, /zzle/ a final de palabra puede indicar algo ligero y repetido				
crackle	giggle	tinkle	drizzle	sizzle

Katamba (1994:42) analiza el significado de algunos de estos *phonaesthemes* y comenta que la /N/ está muchas veces relacionada con apatía, monotonía, falta de claridad, como ocurre en *dull, thud, dusk, blunt*, etc. Además, este fonema combinado con la /m/, en muchas ocasiones conlleva el significado de hablar con poca claridad, por ejemplo, *murmur, mumble, grumble*, etc. La combinación /ump/ indica pesadez, falta de delicadeza, por ejemplo: *clump, dump, bump, hump, lump*, etc.

Otro estudio reciente sobre este iconismo de los fonemas es una tesis doctoral que publica Magnus (2001), en la que plantea la posibilidad de que exista una cierta simbología fónica en las palabras. Su investigación consiste en analizar, a través de estadísticas, las combinaciones de fonemas en distintas palabras para deducir algunas connotaciones semánticas indicadas por estos grupos fonéticos.

A continuación, exponemos un ejemplo con la combinación /gl/ que Magnus defiende en su tesis (presentada en 1999 y publicada en 2001):

- Reflected or indirect light: *glare, gleam, glim, glimmer, glint, glisten, glister, glitter, gloaming, glow*.
- Indirect use of the eyes: *glance, glaze/d, glimpse, glint*.
- Reflecting surfaces: *glace, glacier, glair, glare, glass, glaze, gloss*.

- Other light or sight: *globe, glower*.
- Understanding: *glean, glib, glimmer, glimpse*.
- Symbols: *gloss, glyph*.
- Ease: *glib, glide, glitter, gloss*.
- Slip: *glide, glissade*.
- Quantities: *glob, globe, glut*.
- Acquisition/stickiness: *glean, glimmer, glue, gluten, glutton*
- Strike/touch: *glance*.
- Containers: *gland, glove*.
- Joy: *glad, glee, gloat, glow*.
- Unhappiness: *gloom, glower, glum*.
- Natural feature: *glade, glen*.

Aunque en este capítulo hemos indagado sobre el aspecto no arbitrario del léxico, no podemos prescindir del hecho de que también existe un componente de arbitrariedad dentro de la naturalidad de estas palabras miméticas. Por ejemplo, como ya se ha mencionado, el canto del gallo tiene formas distintas en diferentes lenguas y existen palabras con el mismo orden de fonemas en su forma que tienen varios significados sin tener ninguna relación semántica entre ellos, como es el caso de la palabra *toll* en inglés.

A través de esta investigación, hemos percibido que todos los sentidos, bien individualmente, bien interrelacionados (sinestesia), juegan un papel muy importante para la adquisición del vocabulario. Esta sinestesia o interrelación de los sentidos en el vocabulario de las distintas lenguas, se puede ver por ejemplo en *crash/estrellarse*, que mientras la forma en la lengua inglesa evoca una imagen auditiva, en castellano evoca una imagen visual.

McCarthy & O'Dell (1994:142-144) recogen algunos ejemplos de palabras del inglés que hacen referencia a distintos sentidos y a ciertos movimientos de nuestro cuerpo cuando realizamos alguna actividad:

- tacto: *tap, strike, grab, pat, snatch, press*.
- olor: *stink*.

- vista: *glimpse, peer, gaze, stare*.
- relacionadas con la comida y la digestión: *burp, chew, rumble, swallow, suck, lick, bite*.
- relacionadas con los ojos y con la cara: *blink, wink, frown, grin, blush*.
- relacionadas con todo el cuerpo: *sweat, tremble, shiver, shake*.

Una vez que hemos revisado diferentes estudios sobre la mimesis lingüística en general y de la lengua inglesa en particular, podríamos resumir los sonidos del habla de la lengua inglesa que están relacionados con esta característica mimética de la siguiente manera:

En cuanto a las vocales:

- **i:/i**, al tener una abertura labial alargada y de mandíbulas estrecha/media, conlleva una característica de longitud, altitud y sonido agudo: *scream, screech, steam, hiss*. En cambio, a veces denota pequeñez: *Little, pin, pip, tip, whit* (Ullmann, 1977:82). Según Swadesh (1972, en Crystal, 1994:175) expresa vecindad: *this*.
- **æ**, la abertura labial es alargada y la de la mandíbula es media/amplia. Así, la connotación semántica de este fonema adquiere un carácter bastante neutral: *chat, pat*.
- **ʌ**, la posición labial es alargada y la abertura de la mandíbula amplia. Según Katamba (1994:42), este fonema nos indica monotonía: *blunt, dull, dusk, thud*.
- **ɔ**, la posición labial es redondeada y la abertura de la mandíbula es semicerrada. Este fonema, como veremos en nuestra obra lexicográfica, nos sugiere pesadez, un golpe directo o fuerte: *knock, plod*.

En cuanto a las consonantes:

- las consonantes oclusivas, **p, b, t, d, k, g**, se forman con un cierre completo del paso del aire. Éste se comprime y sale produciendo un sonido explosivo y distintivo para caracterizar el significado de la palabra que contiene dicho fonema: *blob, blot, bubble, crisps, groan, kick, log, plod, trot*.
- la consonante africada, palato-alveolar, sorda, **tʃ** se forma con la colocación de la lengua como si se quisiera pronunciar **ʃ**, con una oclusión previa, comprimiendo el aire por la presión de los pulmones. Cuando la lengua se retira de las encías, se exhala el aire por la boca, escuchándose el sonido **ʃ** después de la oclusión. Las cuerdas vocales no vibran. La combinación de estos rasgos produce la emisión de un sonido que sugiere algo afilado y cortante para caracterizar el significado de la palabra que contiene dicho fonema: *chew* (los dientes), *chop* (el hacha).
- las consonantes nasales **m, n**, se forman con la expulsión del aire por la nariz, haciendo que el sonido emitido esté relacionado con palabras que se refieran a este órgano: *nose, smell, sniff*.
- a veces la letra adquiere una connotación semántica más bien por su representación gráfica que por su sonido. Por ejemplo, el grafema **z**, conlleva la noción de sentido de la orientación, según Crystal, (2007:12), como ocurre en *zigzag*.

En cuanto a las combinaciones de fonemas:

- **au** (escrito *ow*), según Gasca & Gubern (2008: 242) puede expresar susto, sorpresa o dolor físico. De ahí, el sonido del aullido de un perro: *growl*.
- **æʃ** a final de palabra puede sugerir un movimiento violento y rápido: *bash, crash, push, splash whoosh* (Crystal, 2007:201-202); *bash, crash, dash, gash, smash* (McCarthy & O'Dell, 1994:34).

- **Am** muchas veces nos indica una connotación en la manera de hablar, con poca claridad: *grumble, mumble, murmur* (Katamba, 1994:42).
- **Amp** indica pesadez, falta de delicadeza: *bump, clump, dump, hump, lump* (Katamba, 1994:42)
- **b** precedida de una vocal corta al final de palabra nos sugiere algo vasto y extenso, sin forma o dirección, según Crystal (2007:202): *blob, club, grab, mob, slob*.
- **kl** a principio de palabra indica algo afilado y metálico: *clang, clank, clash, click, clink* (McCarthy & O'Dell, 1994:34).
- **gl** a principio de palabra indica brillo y luminosidad: *glamour, glare, gleam, glim, glimmer, glint, glisten, glister, glitter, glow* (Firth, 1930; Crystal, 2007; Magnus, 2001).
- **gr** a principio de palabra indica algo desagradable: *groan, growl, grumble, grumpy, grunt* (McCarthy & O'Dell, 1994:34).
- La proximidad de **h** y **m** constituye, según Gasca & Gubern, 2008: 182-188) una plasmación sonora que se relaciona con las tareas de cavilar, especular, rumiar, canturrear, zumbar: *hum*.
- **l** junto con otros fonemas en la segunda sílaba de una palabra indica repetición (McCarthy & O'Dell, 1994:34): *crackle, drizzle, giggle, sizzle, tinkle, trickle, twiddle, wiggle, wriggle*.
- **sl** a principio de palabra indica un movimiento con dirección hacia abajo: *slack, slide, slim, slope, slump* (Crystal, 2007:201).
- **sn** puede referirse a tres casos, según Bloomfield (1933): sonidos respiratorios: *sniff, snore, snort, snuff*; separación o movimiento rápido: *snap, snatch, snip*; y acción de arrastrarse: *snail, snake, sneak*. Crystal (2007: 46) añade que esta combinación de palabras aporta una cualidad desagradable: *snag, snake, sneer, snipe, snore, snort*.



- **sp** a principio de palabra conlleva la noción de dispersión: *spit, splash, sprinkle*. Esta noción, McCarthy & O'Dell (1994:34), la limita a ciertos líquidos y al agua: *spit, splash, splutter, spray, sprinkle, spurt*.
- **sw** a principio de palabra nos indica un movimiento suave y amplio, según Crystal (2007:201-202): *swagger, swan, wat, swell, swoop*.
- **wh** a principio de palabra nos sugiere el movimiento del aire: *wheeze, whip, whistle, whirr, whizz* (McCarthy & O'Dell, 1994:34).

## CAPÍTULO II.

### HISTORIA DE LA ENSEÑANZA/ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

#### 2.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo mostraremos que siempre han coexistido dos tendencias a la hora de enfocar el aprendizaje de una segunda lengua. Por un lado, un modelo tradicional y prescriptivo; y por otro, un enfoque más comunicativo y natural. El primero, sigue unos cánones lingüísticos más o menos formales y se buscan estrategias basadas en la memorización; mientras que el segundo, tiene como objeto reproducir en la medida de lo posible las estrategias y circunstancias que tienen lugar en la comunicación en la comunidad hablante de destino, por ejemplo aplicando situaciones auténticas y reales.

Así, por ejemplo, el *Método Directo* se utilizaba cuando dominaba el método tradicional y prescriptivo para el aprendizaje de una segunda lengua y, por el contrario, hoy en día, aunque sea de gran relevancia el aspecto comunicativo para la adquisición de una segunda lengua, también se utilizan métodos más tradicionales, como por ejemplo, la traducción, no sólo porque el docente lo considere importante para determinados alumnos, sino porque también algunos estudiantes lo demandan.

La adquisición de una segunda o varias lenguas está a la orden del día. La sociedad del siglo XXI, en su vertiente económico-política, científico-técnica, etc. pide un nivel alto de conocimiento de diferentes lenguas y, muy en particular, del inglés. Para conseguir una competencia comunicativa lingüística no basta sólo con aprender el sistema de signos, las reglas morfosintácticas y el vocabulario, sino que también ha de tenerse en cuenta los signos culturales de dicha lengua, es decir, los modos en que sus hablantes utilizan, entienden, interpretan y expresan la realidad, según las circunstancias que conforman cada acto comunicativo.

De esta manera, el estudio de una segunda lengua aparece contextualizado y en él se introducen elementos socioculturales pertenecientes a cada comunidad nativa, desde los más universales hasta los más idiosincráticos. Esta modalidad favorecerá no sólo la comprensión entre los hablantes en los actos comunicativos reales, sino también servirá de apoyo para el progreso de sus relaciones interpersonales en la comunidad lingüística de destino.

Este aspecto comunicativo en el aprendizaje de una segunda lengua resulta arduo y es, sin duda, el más ambicioso, ya que el estudiante, además de dominar la pronunciación, entonación, ortografía, vocabulario, morfosintaxis, etc., ha de adecuar todos estos aspectos a cada tipo de acto comunicativo y estar familiarizado con la cultura de destino: su fraseología, sus costumbres, sus principios de cortesía lingüística, etc. Además, el estudiante ha de aspirar a la expresión natural o espontánea, de modo comparable a la producción lingüística nativa.

Para conseguir esta fluidez natural en una segunda lengua, la adquisición de idiomas debería ser guiada de una manera personalizada, por lo cual se atendería a la diversidad, es decir, a la necesidad de proporcionar a cada estudiante una fórmula didáctica adecuada a sus capacidades y perfil, buscando el mayor ajuste posible entre las circunstancias individuales del alumno y el objeto de estudio. Esta demanda por una corriente más individualizada y personalizada en el aula parte de unas limitaciones observadas en el aprendizaje en grupo, ya que a menudo el colectivo no impulsa o estimula el aprendizaje individual, sino que lo obstaculiza. Esto se debe a que el profesor no puede adaptar la impartición de su programa didáctico a cada estudiante, sino que establece un nivel, ritmo, etc. medio entre los niveles, ritmos, etc. individuales. Como consecuencia de esta práctica, algunos estudiantes ven ralentizado su aprendizaje y pueden considerarlo aburrido y frustrante, mientras que otros no hacen suficiente hincapié en algunas cuestiones, lo cual les puede conducir a lagunas en su conocimiento y, lo que es peor, al *colapso estructural* del conjunto del edificio del conocimiento, siguiendo la metáfora constructivista.

Por otro lado, la enseñanza de una lengua no se tiene que llevar a cabo sólo de una manera personalizada, sino que es muy importante que el estudiante tome las riendas de su propio aprendizaje y realice una buena parte de estudio personal, adaptado a sus destrezas, objetivos y demás circunstancias.

Reiterando las ideas anteriores sobre las perspectivas funcionalista e individualista de la didáctica de una segunda lengua, el proceso de aprendizaje constituye una actividad individual, aunque una buena parte de ella se desarrolla habitualmente en un contexto socio-cultural: el aula. El aprendizaje conlleva un proceso de interiorización en el que cada persona concilia los nuevos conocimientos con el conjunto de su bagaje personal (García Aretio, 1997). El desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera, en su doble vertiente receptiva y productiva y atendiendo tanto a la modalidad oral como escrita, implica el dominio de unas subcompetencias (gramatical, discursiva, sociolingüística, sociocultural y estratégica), pero también implica la integración de esta dicotomía *adquisición/aprendizaje* (Terrell, 1977).

Puede resultar paradójico que se esté abogando actualmente por un tipo de aprendizaje funcionalista y a la vez autónomo o individualista, enfatizándose los aspectos comunicativos del uso del lenguaje y que supedita la función mentalista de configuración y formulación del propio pensamiento a la función comunicativa de intercambio de conocimiento e intenciones. Esto es fruto de la propia realidad existencial del aprendiente, particularmente el adulto, que cada vez más se ve en la necesidad de recibir formación continua de diversas disciplinas y cuenta con menos tiempo para asistir regularmente a clases presenciales. En el caso del aprendizaje infantil, este problema no lo es tanto. Sin embargo, incluso en este caso, el heterogéneo perfil de los aprendientes - las variables sociales, físicas y psicológicas de éstos - hace que los factores que interactúan en el aprendizaje de una lengua extranjera no sean los mismos en absoluto por parte de cada individuo.

Todo esto ha provocado el surgimiento de una tendencia a que el aprendizaje de una lengua extranjera tenga un componente autónomo, al menos como complemento de un tipo de aprendizaje celosamente organizado y monitorizado por el profesor, de forma que el aprendiente busque diferentes estrategias de aprendizaje que se amolden a su propio perfil.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, a continuación presentaremos distintos enfoques metodológicos que se han utilizado para la enseñanza de una segunda lengua.

## 2.2. DISTINTOS ENFOQUES Y MÉTODOS

Antes de repasar los distintos enfoques y métodos para la enseñanza y adquisición de una segunda lengua que han surgido a través de los tiempos, deberíamos reflexionar sobre los términos *enfoque* y *método*.

Un enfoque analiza las posturas teóricas sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje con fines pedagógicos. En cambio, un método es algo más concreto, ya que necesita unos procedimientos y una planificación para materializar y dar forma a ese enfoque. Para el método hay que utilizar un diseño que abarque los elementos concretos de la lengua que se pretenden enseñar, los procedimientos que se utilizan para alcanzar los objetivos, su temporalización y el tipo de actividades y aprendizaje según el enfoque que se quiera seguir – desde un punto de vista estructural, funcional e interactivo (Richards & Rodgers, 1986). Una vez que se ha aclarado esta terminología, repasemos la historia de la metodología de las lenguas.

Durante mucho tiempo hubo una auténtica veneración por parte de los lingüistas por las lenguas clásicas, de tal modo que todas las lenguas se describían en términos pertinentes al latín, griego, etc., tanto la propia lengua como las demás. Este procedimiento, que daba prioridad al registro formal y la vertiente escrita de la lengua, se ha venido arrastrando hasta los umbrales del siglo XX. En el siglo XIX, Titone (1968:27) señalaba que los compiladores de

textos codificaban y memorizaban la segunda lengua utilizando unas reglas fosilizadas de morfología y sintaxis. De esta manera, el trabajo oral quedaba relegado a un segundo plano.

Esta influencia de las lenguas clásicas y su aprendizaje se refleja en el *método gramática-traducción (G-T)*, que consistía en la presentación de textos y listas bilingües de palabras en un idioma con su traducción correspondiente. Sobre este método, Palmer (1973: 65) señalaba:

Since most English Grammar teaching was based upon Latin, the students were often at a loss. They could not see why English had a subjunctive or a dative case, but when they learnt Latin all became clear. Latin helped them with their English Grammar, but only because it was Latin grammar all the time.

Así, la lengua se consideraba como un conjunto de reglas gramaticales y se estudiaba a través de la deducción. Este método continúa vigente aún hoy en día como método secundario o de apoyo al aprendizaje de una segunda lengua ya que, aunque debatible, algunos lingüistas, como Deller & Rinvulcri (2002) han apuntado la ventaja de que cuando el estudiante compara los dos sistemas lingüísticos, está profundizando en la diferenciación de estas dos lenguas y así puede evitar algunas interferencias lingüísticas.

Como desventaja, podemos observar que los estudiantes de una lengua analítica, como es el caso del inglés, deben seguir un orden sintáctico en la formulación de las oraciones, ya que este tipo de lenguas se caracterizan por prescindir de flexiones, al contrario de lo que ocurre con las lenguas romances, tales como el español y el francés, que provienen del latín. Así, si los estudiantes que están aprendiendo inglés siguen el modelo de la estructura del latín, podrían confundir el orden de las palabras en la oración, ya que en latín se podía alterar el orden de las palabras sin modificar el significado:

Puellam homo amat.  
Amat puellam homo.  
Puellam amat homo.

Estas tres formas sólo se podrían expresar en inglés *the man loves the girl* (Crystal, 2007:98).

Paralelamente al uso del método estándar tradicional del aprendizaje de una lengua, han existido otros métodos que han optado por unas técnicas más naturales o directas. Así, ya en 1880, Gouin (1880) recurría por primera vez a la demostración visual mediante acciones reales para la comprensión de contenidos. Más tarde, Berlitz (1887) asentaba las bases definitivas para el empleo de imágenes en el aprendizaje de una segunda lengua.

En 1901 aparecía el *Método Natural*, promovido por Sauveur (1874). Este método consistía en la pronunciación de una serie de monólogos, interrumpidos ocasionalmente por intercambios de preguntas y respuestas entre el profesor y el alumno, acompañados de pantomima y múltiples repeticiones, para que de esta manera el aprendiente pudiese asociar ciertos objetos a ciertas combinaciones de sonidos, y por fin, pudiese reproducir palabras y frases en un idioma extranjero. Una vez que el alumno ya estaba familiarizado con estos sonidos, se daba paso a la parte escrita. De esta manera, las reglas gramaticales se adquirían por inducción (Segura Laez, García Arreza y Zamora Navas, 1994).

Estas técnicas modelaron el *Método Directo*, que se basaba en la afirmación de que la mejor manera de aprender otro idioma era la misma en que se aprende la lengua nativa.

Los principios más importantes del Método Directo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
- Only everyday vocabulary and sentences were taught.
- Oral communication skills were built up in a carefully grade progression organized around question- and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
- Grammar was taught inductively.

- New teaching points were introduced orally.
  - Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
  - Both speech and listening comprehension were taught.
  - Correct pronunciation and grammar were emphasized.
- (Richard y Rodgers, 1986:9-10)

Se ha comprobado que la efectividad del Método Directo ocurre en la primera fase de aprendizaje y en una temprana edad, como medio necesario para la recepción de estímulos externos. Esta efectividad se basa en estudios sobre la plasticidad del cerebro para la adquisición lingüística<sup>9</sup>, que sufre un importante deterioro a una temprana edad, a partir de la cual el niño normalmente ya tiene configurado el almacén estructural y fonético-fonológico de su lengua materna. Es por ello, que a partir de esa edad se hace necesario un método de estudio, sobre todo si el estudiante no tiene acceso *natural* al idioma en su comunidad, que considere esa situación de desventaja cognitiva y desarrolle vías alternativas para salvar las distancias existentes, como la contextualización y el uso de objetos y recursos de apoyo.

El Método Directo no tuvo muchos seguidores, especialmente en la enseñanza pública, que continuaba con un método tradicional:

It overemphasized and distorted the similarities between naturalistic first language learning and classroom foreign language learning and failed to consider the practical realities of the classroom. In addition, it lacked a rigorous basis in applied linguistic theory, and for this reason it was often criticized by the more academically based proponents of the Reform Movement. The Direct Method represented the product of enlightened amateurism. It was perceived to have several drawbacks. First, it required teachers who were native speakers or who had native-like fluency in the foreign language. It was largely dependent on teacher's skill, rather than on a text-book, and not all teachers were proficient enough in the foreign language to adhere to the principles of the method.

(Richards & Rodgers, 1986:10)

---

<sup>9</sup> El cerebro es asombrosamente plástico y está expuesto a un continuo proceso de aprendizaje (Goleman, 1995).



El Método Directo no debe confundirse con el enfoque oral, ya que mientras que en aquel, el vocabulario fluye espontáneamente sin ningún tipo de contextualización, en éste se intenta sistematizar el léxico usándolo en distintas situaciones (Pattison, 1987).

De esta manera, en la década de los 60, Pittman (1985) desarrolló un material para este tipo de enseñanza, denominándolo *situational teaching*. Este enfoque sostenía que el lenguaje hablado se tenía que presentar a los alumnos antes que el lenguaje escrito, dando relevancia al aprendizaje del léxico a través de distintas situaciones. Una vez que se hubiera entendido el vocabulario, acompañado de una gramática graduada por niveles, se procedía a la lectura y a la escritura. Con este enfoque la lengua se presentaba en función de distintos contextos situacionales.

En cuanto al aspecto positivo de este enfoque, podemos señalar que el alumno aprende la utilidad práctica del léxico y las distintas estructuras gramaticales en determinadas situaciones; y en cuanto a desventajas encontradas, el alumno se puede dispersar en el uso del lenguaje, ya que una misma idea según las distintas circunstancias se puede expresar de muchas formas (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1982: 38-39).

La Segunda Guerra Mundial fue crucial para el desarrollo de un nuevo método, ya que el ejército americano necesitaba que sus soldados pudieran expresarse en una variedad de lenguas. De esta manera, surgieron varios cursos de idiomas en el ejército durante este periodo, cuya metodología daba prioridad a las destrezas orales antes que a la lectura y la escritura.

Así, apareció el *Método Audiolingüe* como consecuencia de la influencia de la lingüística estructural y la psicología behaviorista, basadas en las ideas de Skinner (1957), según las cuales la adquisición del lenguaje consiste en una formación de hábitos.

Este entrenamiento oral de la lengua consistía, por un lado, en la práctica y memorización de diálogos basados en distintas situaciones típicas y, por otro,

se realizaban ejercicios automáticos -*drills*- orales que servían de repaso de las estructuras sintácticas que se habían estudiado en la lección. Así, la lengua se consideraba como un conjunto de modelos lingüísticos que había que imitar, dando primacía a la lengua oral.

Hoy en día, existe polémica sobre si este método resulta efectivo o no, ya que se encontró el inconveniente de que los alumnos no sabían cómo se escribían las palabras y estructuras que previamente habían estado utilizando verbalmente y a veces tampoco sabían su significado; es decir, se daba prioridad al aprendizaje de las estructuras por repetición y de memoria, a la comprensión semántica del mensaje y a los aspectos paralingüísticos. En cuanto al lado positivo de esta metodología, se podría destacar que se prestaba atención a la sintaxis aplicada a la destreza hablada.

Este nuevo enfoque estructuralista condujo a los lingüistas, primero a analizar la estructura de la lengua materna y, después, a compararla con la estructura de la segunda lengua. De esta manera, se pensaba que se deberían reforzar las estructuras que eran diferentes a las de la lengua materna. Así, Fries (1945) y Lado (1957) defendieron la *Hipótesis del Análisis Contrastivo*, afirmando que el uso de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua era imprescindible como apoyo a la comprensión de algunas estructuras complejas.

En la década de los sesenta, se impuso el *Método de Respuesta Física Total* (Asher, 1965), que fundamentalmente se basaba en aprender el significado a través de órdenes y mandatos, utilizando la forma imperativa. En la primera fase de este método, los estudiantes permanecían en silencio, realizando los mandatos que el profesor producía al utilizar imperativos en oraciones sencillas, como por ejemplo: *sit down*. Las estructuras se iban complicando, según los estudiantes iban avanzando en su aprendizaje (Asher, 1965; Asher, Kusudo y de la Torre, 1974).

Hoy en día este método resulta incompleto para el aprendizaje del léxico, ya que se prefiere estudiar el vocabulario a través de grupos léxicos: *wash your face, study English, go to work*, etc. (Lewis, 1993).

Paralelamente, surgió el *Método Silencioso (Silent Way)*, propuesto por Gattegno (1963), cuyo objetivo consiste en enseñar a que los alumnos sean autónomos en su propio aprendizaje (Bruner, 1966), descubriendo por ellos mismos el significado del léxico y de las estructuras gramaticales, gracias a la existencia de silencios que median entre la intervención del profesor –con el apoyo de la gesticulación y de objetos físicos, como la utilización de unas varillas de madera de colores (*cuisenaire rods*)- y las repeticiones o intervenciones de los alumnos.

El silencio del profesor es el rasgo más distintivo, conduciendo a que el conocimiento se fije, ya que la mente recurre a todo el *input* o experiencias de conocimiento adquiridas previamente en vez del uso de la repetición o imitación de lo que se quiere aprender.

Este método fomenta que los estudiantes lleguen a ser independientes del profesor, aprendan a confiar en sí mismos y de los demás, se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje y usen estrategias de aprendizaje. En suma, se fomenta que sean autónomos.

En las décadas de los 70 y 80 surgió el *Enfoque Natural* (Krashen & Terrell, 1988; Terrell, 1977), basado en el *Método Natural* (Sauveur, 1874), anteriormente explicado. Estos lingüistas sostenían que no existe diferencia alguna en la manera en que se aprende una segunda lengua con respecto a la lengua materna, especialmente en niños de edad inferior a doce años. Esto dio lugar a diferenciar los procesos de *adquirir* y *aprender*. Así, la adquisición consiste en un proceso subconsciente, mientras que el aprendizaje es cognitivo, ya que el estudiante aprende las estructuras gramaticales y el vocabulario de una manera consciente.

En este método se concedió mucha importancia a los estímulos receptivos y a las variables afectivas en el aprendizaje de una segunda lengua. Según sea la ansiedad, la relajación, la imagen de uno mismo, el interés, así será la calidad de aprendizaje.

Los estados emocionales del estudiante que va a aprender una segunda lengua se han tenido en cuenta en otras corrientes metodológicas. Así, por ejemplo, nos encontramos con el método de *Suggestopedia* utilizado por Lozanov (1978) en Bulgaria, que consistía en una técnica de relajación cuyos utensilios eran tan sólo música clásica y unos asientos cómodos. El profesor leía un diálogo de una lección de una manera expresiva, acompañándolo con gestos y con mímica. Los estudiantes repetían las oraciones que el profesor había expresado. A continuación, éste volvía a leer el texto, acompañado de música clásica. Transcurrido un tiempo, los alumnos hacían algunos ejercicios de estiramiento. Después, se volvía a leer el texto una vez más, con música relajante y la sesión concluía tomando parte los alumnos en un papel activo, siendo ellos ahora los creadores y actores de sus propios diálogos, siempre enmarcados en distintos contextos.

En la década de los 80, estudiosos como Hymes (1972) y Johnson (1979) llegaron a importantes conclusiones sobre la metodología de la enseñanza de un idioma, basándose su trabajo en el concepto de la competencia comunicativa. Así, se da más importancia a la función, el armazón para aprender y enseñar las estructuras de una lengua, que a la competencia gramatical y lingüística; a la fluidez que a la precisión. De esta manera, la lengua se presenta a los alumnos de una manera tanto productiva como receptiva, a través de contextos espontáneos, no premeditados, de una manera natural y fluida, cobrando, así, gran importancia la competencia comunicativa a través de un aprendizaje autónomo. Esta idea conduce a que el alumno se haga protagonista activo de su propio aprendizaje por medio del uso de distintas estrategias comunicativas.

La adquisición de esta competencia se consigue con la práctica del uso del vocabulario de la lengua meta en distintas situaciones. Así pues, resulta relevante el papel del vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua.

En los últimos años ha surgido una gran demanda en lo que se refiere al estudio de la lengua inglesa con su consolidación como lingua franca mundial, dando énfasis a cuestiones de tipo práctico, por lo que, tanto el léxico como la pragmática (el acto comunicativo en su contexto), han cobrado particular relevancia en cierta medida en detrimento de la gramática entendida como series de reglas abstractas, llegándose incluso a demostrar que los errores léxicos impiden en mayor medida la comprensión de un texto que los errores gramaticales (Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994).

Desde finales de los años 70 se ha producido un auge en el interés por la enseñanza del vocabulario, realizándose, de esta manera, estudios léxico-semánticos y desarrollándose diversas técnicas para la enseñanza del vocabulario. Si bien, éste al principio se aprendía por medio de listados que el alumno repetía de modo automático para sí mismo hasta que los conceptos quedasen bien fijados e interiorizados, más tarde se investiga sobre ciertas técnicas y estrategias para la adquisición del vocabulario.

De esta manera, el léxico y la competencia comunicativa adquieren un valor indiscutible a finales del siglo XX y en el siglo XXI, gracias al enfoque nocional-funcional que proporciona las herramientas y destrezas para el desenvolvimiento oral en distintas situaciones de la vida cotidiana.

Con el *Enfoque Nocional/Funcional*, según Bestard Monroig y Pérez Martín, (1982:40-41), la enseñanza de la lengua se basa en los contenidos semánticos-nociones y funciones, haciendo uso de unos enfoques gramatical y situacional. De esta manera, se pretende que el alumno aprenda a expresar determinados conceptos y funciones pragmáticamente, seleccionando unas estructuras gramaticales para distintas situaciones de una manera apropiada, eficaz y fluida.

Halliday (1979) recoge estas funciones, basándose en Jakobson (1956):

- Representativa o referencial: trata sucesos reales de una manera objetiva.
- Expresiva, emotiva o sintomática: expresa los sentimientos del emisor, por lo que se encuentra en primera persona. El emisor exterioriza sus sentimientos, estados de ánimo, actitudes y deseos.
- Conativa o apelativa: Se centra en el receptor, utilizando recursos lingüísticos que hacen alusión a las órdenes, mandatos o sugerencias, tales como, vocativos, modo imperativo, etc.
- Poética: se centra en el mensaje y los recursos que se utilizan en esta función del lenguaje son todas las figuras estilísticas y juegos de palabras, ya que su propósito es estético y figurativo.
- Fática: se centra en el canal de comunicación entre el emisor y el receptor, utilizándose como una forma de saludo, por lo que su contenido informativo es escaso.
- Metalingüística: Se centra en el código de la lengua y el mensaje.

Otra manera de enseñar una lengua es comprendiendo los problemas de los estudiantes y ayudarlos para superar sus sentimientos negativos y temores a la hora de exponerse al ridículo, hablando un idioma delante de los demás. Así, Curran (1972) desarrolló un enfoque, *Counselling Learning* en el que se basó el método de *Aprendizaje de Lenguas en Comunidad (Community Language Learning)*. Curran pensó que la manera de entender los sentimientos negativos para aprender un idioma era llegar a ser consejero de idiomas (*counsellor*), creando un ambiente de confianza y eliminando todo tipo de ansiedad.

Según Segura Laez, García Arraeza y Zamora Navas (1994:191):

De todos los métodos modernos, el C.L.L. es el más sensible a las necesidades comunicativas de los participantes. No es un método que se haya utilizado con frecuencia en centros públicos de educación, en donde el número de alumnos sobrepasa la ratio profesor-alumno necesaria para ponerlo en práctica. Se le ha criticado,

sobre todo, el paralelismo alumno-cliente/profesor-consejero, así como la ausencia de currículo.

En este sistema de enseñanza, los alumnos son los protagonistas, mientras que la función del profesor es la de ser tutor, apoyar y dar instrucciones al grupo de alumnos, los cuales están sentados en círculo.

Este método consta de dos fases, la primera se denomina *investment*- el alumno intenta expresarse oralmente en la segunda lengua. Entre la primera y segunda fase, existe un periodo de *análisis*, que consiste en que el profesor transcribe la conversación completa mientras los alumnos escuchan la grabación, siguiendo la transcripción. La segunda fase se llama *reflexión* y se comentan los fallos cometidos entre todos.

Existe una tendencia actual a centrarse más en las tareas de aprendizaje en las que el alumno participa activamente en la lengua que está adquiriendo. La lengua tiene que asimilarse como resultado de una experiencia profunda y no por la memorización de aspectos gramaticales (Harmer, 1991).

El *Enfoque por Tareas* (*Task-Based Language Learning (TBLL)/Task-Based Language Teaching (TBLT)/Task-Based Language Instruction (TBLI)*) consiste en adquirir la segunda lengua utilizando un lenguaje real y auténtico a través del desarrollo de una tarea final y que, anteriormente, se han realizado una serie de tareas facilitadoras para que los estudiantes sean capaces de efectuar dicha tarea final con éxito.

El Enfoque por Tareas dio lugar al *Enfoque por Proyectos* (*Project Work*). Un proyecto es algo más complejo que una simple tarea. Se puede decir que es una macro-tarea compuesta por varias más pequeñas, denominadas micro-tareas, que pueden ser reducidas o ampliadas. Un proyecto se puede basar en un trabajo individual autónomo o en un trabajo en grupo, siendo el profesor, el monitor, observador, evaluador y co-evaluador (Ribé, 1989).

En cuanto al lado positivo de este enfoque, en palabras de Fried-Booth (1986:11-12):

Project work offers the student an opportunity to put into practice what has been learnt through formal teaching. That is, takes the experience of the classroom out into the world. It puts teaching to the test. And, most importantly, it provides an opportunity for informal as opposed to formal learning.

Por otro lado, Fried-Booth (1986:11-12) describe los problemas con los que se puede encontrar el profesor:

1. Organization. Projects do create extra work. The teacher may already find it difficult to keep up with regular lesson planning and with the preparation and marking involved. Projects require an additional commitment, e.g. in establishing contacts, finding suitable sources for material, etc.
2. Monitoring. Students using language outside the classroom need a teacher to keep track of what they are doing. This means that strategies have to be devised for checking systematically on what the student has heard, learnt, and understood. And, of course, what he or she may have said while conducting the project. Some of the burden of monitoring can be shifted onto the students themselves, by providing checklists (e.g. for new vocabulary, idiomatic expressions, etc.) and project report forms. Where available, audio and video recording equipment can also be used to help in assessing the students' performance.
3. Personal problems. The teacher needs to be ready to help the students deal with difficulties such as the following, which may arise at any stage of the project. Lack of interest or motivation among certain members of the group; a general loss of motivation resulting from 'overkill', i.e. too intense a pace during the early stages of the project; fear of being unable to cope with the new language demands; disappointment with specific features of the work, e.g. unsuccessful interviews.

En este repaso a través de la historia sobre la metodología de las lenguas, no podemos obviar la relevancia del papel de la tecnología y, por lo tanto, el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (*Computer Assisted Language Learning – CALL*). Así, el uso de la web en la enseñanza



proporciona actualmente ejemplos óptimos sobre distintas maneras de motivar a los estudiantes y estimularlos en el trabajo.

Los materiales relacionados con la enseñanza a través de la informática incorporan sonido e imagen, para favorecer la pronunciación de la lengua objeto de estudio. Para ello, podemos encontrar, por ejemplo, fascinantes diccionarios on-line, que en el cuarto capítulo analizaremos.

Así, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI se abren las puertas a conceptos más abiertos y flexibles desde enfoques pragmáticos, comunicativos y colaborativos. Una lengua se aprende a través de su uso y este logro se adquiere con la participación e interrelación por parte de los aprendientes. De hecho, se ha comprobado que esta colaboración en las tareas resulta más estimulante que las actividades monitorizadas por parte de profesor (Doughty & Pica, 1986; Long, 1983 a.b; Long & Porter, 1985).

Long & Porter (1985) han observado que el trabajo en pequeños grupos aumenta las oportunidades para practicar el lenguaje y mejora la calidad del habla. Además, favorece la instrucción individualizada, lo cual propicia un clima positivo y estimulante en el aprendizaje. Algunos autores (Jacob, 1999; Marzano et al., 2001; Padrón et al., 2002) han observado que este aprendizaje colaborativo resulta más efectivo en clases heterogéneas, con distintos niveles y con distintas nacionalidades. Estas observaciones se realizaron con estudiantes hispanos (Padrón et al., 2002) y en clases con nativos de habla inglesa y estudiantes extranjeros de lengua inglesa (Jacob, 1999).

De esta manera, con el aprendizaje colaborativo se puede llegar a un aprendizaje de diversidad de lenguas y un conocimiento de las distintas culturas. Así, en 1990 el Consejo de Europa propuso a varios países la experimentación del nuevo entorno metodológico para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas del siglo XXI: el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras. España no estaba entre estos países. En 2001, se presenta la traducción al español de dicho documento.

El MCER es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los estados miembros del Consejo de Europa. El MCER se clasifica en seis niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua:

- A (usuario básico): A1 (acceso), A2 (plataforma).
- B (usuario independiente): B1 (umbral), B2 (avanzado).
- C (usuario competente): C1 (dominio operativo eficaz), C2 (maestría).

La progresión del aprendizaje se realiza como si fuera un cono invertido, ya que las escalas de los niveles de referencia quedan representadas según la intensidad en las competencias lingüísticas que va adquiriendo el estudiante y el tiempo dedicado para tal logro.

Esta propuesta aboga por la enseñanza comunicativa, utilizando la lengua de una manera más real y auténtica a través de la expresión, la interacción, la mediación y comprensión oral y escrita. La comprensión audiovisual y la comunicación no verbal adquieren un papel también importante.

El Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es otra iniciativa del Consejo de Europa que tiene el objetivo de promover la identidad cultural europea y de desarrollar el mutuo entendimiento entre los pueblos de diferentes lenguas y culturas. Además, fomenta el aprendizaje autónomo de los distintos idiomas y las diversas experiencias interculturales.

El PEL consta de tres secciones, el *Pasaporte* que incluye el perfil lingüístico, acreditaciones y anotaciones de las experiencias lingüísticas y culturales del estudiante; la *Biografía* que consta de la descripción de conocimientos y habilidades; además, de las reflexiones y formulaciones de planes sobre el aprendizaje; y el *Dossier* que se compone de una muestra selectiva de trabajos escritos, grabaciones, documentos y recuerdos del aprendizaje.

El PEL tiene dos funciones, una pedagógica y otra informativa. En cuanto a la pedagógica, podríamos resumirla de la siguiente manera:

- Reflexión del aprendizaje y de la enseñanza.
- Claridad en los objetivos de enseñanza.
- Identificación de las competencias.
- Fomento de la autoevaluación.
- Responsabilidad del aprendiz.
- Tolerancia hacia la diversidad.

En cuanto a la informativa:

- Transparencia y coherencia en la enseñanza.
- Disponibilidad de un lenguaje común en Europa.
- Adquisición de competencias lingüísticas fácilmente identificables y reconocibles.
- Creación de un documento acreditativo internacional.

Así, con el fin de seguir las recomendaciones del Consejo de Europa para que los alumnos adquieran un nivel de conocimiento en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de secundaria y, además, desarrollen la idea de ciudadanía europea y, por lo tanto, la necesidad de que las personas puedan relacionarse con otros miembros de los países europeos, la Consejería de Educación procede a desarrollar el currículo de “Inglés avanzado” en institutos bilingües de la Comunidad de Madrid (Orden 2154/2010, de 20 de abril; orden 2763/2014, de 28 de agosto; Decreto 52/2015, de 21 de mayo). En este currículo se integra la enseñanza de literatura inglesa a través de textos, enfatizando la comunicación oral y escrita de una manera auténtica y natural, en vez de dar prioridad a la precisión en las estructuras gramaticales.

Una vez que hemos revisado distintos enfoques y métodos para la enseñanza/adquisición de una segunda lengua, podemos concluir que los métodos han ido evolucionando hacia un enfoque cada vez más pragmático hasta llegar a un proceso de aprendizaje, paradójicamente, individualista y

colaborativo. Individualista, en el sentido de que es el mismo aprendiz el que tiene que tomar la iniciativa en su propio aprendizaje de una manera autónoma; y colaborativo porque al integrarnos en distintas culturas y relacionarnos con personas de diversas nacionalidades, distintas inquietudes y diferente personalidad, podemos aprender varias estrategias y herramientas para la adquisición de diversas lenguas. Estamos en el siglo del plurilingüismo, de expansión de las culturas, de la comunicación de una forma funcional.

El aprendizaje de una lengua necesita, así pues, de la interacción constante entre los estudiantes que la practican en un contexto determinado de comunicación y en función de unas normas socioculturales específicas, para lo cual, el léxico adquiere un papel muy relevante en el estudio de las lenguas, pues gracias a él nos podemos comunicar y entender los mensajes. Por eso, se ha de reflexionar en la importancia del léxico para la adquisición de una lengua, como base y cimiento para la construcción del entendimiento de una segunda lengua, siguiendo el modelo del aprendizaje del andamiaje o *scaffolding* (Díaz Rico & Weed, 2002:85; Ovando, et al., 2003:345).

### **2.3. DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO**

Una vez que hemos revisado los enfoques y métodos para la adquisición de una segunda lengua, se puede considerar que siempre han existido dos vertientes paralelas, una behaviorista o conductista y otra mentalista. La primera se basa en los principios de que aprender una lengua consiste en la adquisición de unos hábitos a través de estímulos y respuestas. Es decir, estas respuestas tienen que ser reforzadas o recompensadas, de tal manera, que la presencia del refuerzo estimula la creación del hábito, mientras que la ausencia impide su consolidación. La segunda afirma que lo importante para el aprendizaje de una segunda lengua es la actividad mental del individuo, por lo que tienen que intervenir otras disciplinas, como son la neurociencia y la psicología, como apoyo a la lingüística.

Así, la postura behaviorista la siguieron métodos tradicionales y lineales, más relacionados con la estructura y la forma de la lengua, como la gramática y la sintaxis, a través de la repetición; mientras que la postura mentalista se adapta a métodos más holísticos (Verlee Williams, 1986). De esta manera, cuanto más profundo sea el aspecto mental para el aprendizaje del vocabulario, más arraigada quedará la imagen mental del significado de la palabra. Para este proceso, interviene el agrupamiento de palabras interrelacionadas a través de asociaciones conceptuales, en vez de limitarse a la mera repetición (Schmitt & Schmitt, 1995).

En la segunda mitad del siglo XX es cuando se empezó a tener mayor conciencia de la importancia del vocabulario para la adquisición de una segunda lengua y de su equiparación con las competencias de gramática, lectura y escritura (Richards, 1976).

Esta nivelación de la adquisición del vocabulario como destreza para la adquisición de una segunda lengua con las otras competencias, queda reflejada en esta cita:

It is now clear that the acquisition of vocabulary is just as important as the acquisition of grammar, though the two are obviously interdependent, and teachers should have the same kind of expertise in the teaching of vocabulary as they do in the teaching of structure.

(Harmer, 1991:154)

Esta relación del vocabulario con la gramática y la sintaxis implica una relevancia del léxico para reestructurar y afianzar aprendizajes de mayor complejidad (Ellis, 1989:51; Lightbown & Spada, 2006: 25), como pueden ser la comunicación efectiva tanto en la parte oral como escrita en inglés y la comprensión de diversas clases de textos.

Una vez que se ha apuntado la importancia del léxico, hay que detenerse a analizar las distintas estrategias de su aprendizaje, para lo cual tendríamos que comentar algunos estudios que se han realizado sobre las distintas zonas del cerebro donde queda almacenado el vocabulario.

Sabemos que existen estudios sobre la categorización de conceptos de gran relevancia para el léxico. Warrington & Shallice (1994) demuestran que algunos pacientes son incapaces de categorizar seres vivos, particularmente animales, mientras que no encuentran ningún tipo de problema a la hora de reconocer seres inanimados o artefactos. Este estudio sugiere que pueden existir distintas regiones en el cerebro responsables para los conceptos de animado y no animado. Esta idea puede reforzarse con un estudio sobre la resonancia magnética funcional (Spitzer et al., 1995). En esta investigación se demuestra que existen distintas áreas del cerebro donde se agrupan varias imágenes relacionadas entre sí semánticamente, por ejemplo el concepto *animal* se encuentra en una zona distinta del área correspondiente a imágenes de *muebles*.

Asimismo, existen estudios, que evidencian que el conocimiento léxico está organizado por categorías en distintas áreas del lóbulo izquierdo temporal. Así, existen tres sistemas neuronales: uno, representa el contenido conceptual o el significado de las palabras; otro representa los elementos fonológicos o sonidos que componen las palabras; y el tercer sistema que engloba los dos anteriores (Damasio et al., 1996).

A todos estos estudios neurolingüísticos, hay que añadir los psicolingüísticos. Así, no podemos obviar a Gardner (1983) y su teoría de *Inteligencias Múltiples*, según la cual los individuos poseemos una variedad de capacidades innatas que se desarrollan según las características personales de cada individuo y de la educación recibida. Así, Gardner parte de la idea de que todos somos inteligentes, pero en distintos ámbitos. Estas inteligencias son:

- Cinético-corporal: capacidad de controlar los movimientos corporales.
- Interpersonal: capacidad para comprender la forma de ser y los sentimientos de otras personas.
- Intrapersonal: capacidad de autoconocimiento.

- Lingüística: capacidad de percepción de los sonidos, ritmo, significado de las palabras y del lenguaje en sí.
- Lógico-matemática: capacidad de realizar operaciones matemáticas con lógica.
- Musical: capacidad de percepción y producción de ritmo y melodía.
- Espacial: capacidad de una buena perspectiva tridimensional y buen sentido de la orientación.

Gardner (1999) ha añadido tres inteligencias más a su teoría previa: la naturalista, la existencial y la espiritual y, últimamente, la pedagógica (Gardner, 2011).

Gardner (2011) plantea que para realizar un buen trabajo educativo, éste tiene que tener sentido para quienes lo realizan y que lo esencial es enseñar las virtudes: verdad, belleza y bondad, utilizando nuestras capacidades para servir a la sociedad.

Goleman (1995) ha combinado las inteligencias interpersonal e intrapersonal, llamándola inteligencia emocional, donde las emociones personales y sociales juegan un papel decisivo para el aprendizaje.

Estas inteligencias múltiples están relacionadas con los distintos estilos de aprendizaje (Arnold, 2000; Arnold & Fonseca, 2004). Estos estudiosos han aplicado la teoría de Gardner a la clase de inglés y concluyen que es posible motivar a los alumnos mediante actividades que estimulen las distintas inteligencias.

Así, en lo que se refiere a la adquisición del léxico, aquellos alumnos caracterizados por una manera de aprendizaje visual, van a hacer uso de diagramas, ilustraciones, etc.; en cambio, los estudiantes más auditivos, van a utilizar la música y el ritmo, por lo que van a adquirir el significado subyacente de la palabra o expresión a través de la escucha del tono de voz, melodía y ritmo. Existen también estudiantes táctiles y kinestésicos, que aprenden a

través del tacto y del movimiento, por lo que su aprendizaje se basa en la exploración del mundo físico que les rodea, usando un enfoque práctico.

Esta manera personalizada en la utilización de estrategias según sea cada individuo es una de las características primordiales del *aprendizaje por descubrimiento*, proceso por el cual los estímulos se filtran primero a través del aparato sensorial y de la estructura cognoscitiva individual de cada persona antes de que adquiera significado. Así, “el significado nunca puede ser otra cosa que producto fenomenológico personal que surge cuando las ideas potencialmente significativas son integradas dentro de una estructura cognoscitiva singular e individual” (Ausubel, 1982:542).

De esta manera, cada estudiante debe descubrir su mejor manera de aprendizaje y explotar sus capacidades cognitivas (Ausubel, 1982) y emocionales (Goleman, 1995), teniendo en cuenta su experiencia previa y, así, poder desarrollar técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra de acuerdo a su bagaje cultural, experiencial, afectivo e intelectual (Krashen, 1989; Stevick, 1989; Terrell, 1986).

Además, se debe tener en cuenta la visión constructivista del principio del andamiaje o *scaffolding* (Bruner, 1978; Ovando et al., 2003). Este andamiaje no sólo se produce con la ayuda del docente, sino con la de los compañeros, resultando un andamiaje colectivo (Donato, 1994; Lantolf, 2000).

A continuación, nos detendremos en algunas de estas estrategias en el aprendizaje. Las estrategias memorísticas cobran un papel primordial en la adquisición del léxico. Desde tiempos remotos, la memoria ha estado presente como tema de estudio. Perfectamente, nos podemos remontar a la época de Simónides, que se ha considerado el inventor del arte de la memoria, según esta anécdota:

En un banquete el poeta Simónides de Ceos cantó un poema lírico en honor a su huésped, en el que incluía un



pasaje en elogio de Cástor y Pólux. Scopas dijo mezquinamente al poeta que sólo le pagaría la mitad de la cantidad acordada y que debería obtener el resto de los dioses gemelos -Cástor y Pólux- a quienes había dedicado la mitad del poema. Poco después, se le entregó un mensaje a Simónides que dos jóvenes le estaban esperando fuera de la casa y querían verle. Se levantó del banquete y salió al exterior, pero no logró hallar a nadie. Durante su ausencia, se desplomó el tejado, dejando muertos a Scopas y a todos los invitados, incapaz de ser identificados los cadáveres, pero Simónides recordaba los lugares en los que habían estado sentados a la mesa y fue, por ello, capaz de indicar a los parientes cuáles eran sus familiares muertos. Esta experiencia sugirió al poeta el principio del arte de la memoria.

(Yates, traducción de Gómez de Liaño, 2005:17)

De esta manera, Simónides dedujo que las personas que desearan adiestrar la facultad de la memoria tendrían que seleccionar lugares y formar imágenes mentales de lo que desearan recordar y almacenarlas dentro de lugares, preservando siempre un orden. Así, los lugares y las imágenes se utilizarían, respectivamente, como una tablilla de escribir de cera y las letras escritas en ella.

Estos lugares o *loci* de Simónides siempre permanecen en la mente. En cambio, las imágenes o conjunto de cosas que encuadramos en cada uno de los *loci* pueden desaparecer, si no volvemos a usarlas. Los *loci* podemos utilizarlos de nuevo encuadrando otro conjunto de imágenes.

Oxford (1990) enfatiza la importancia de las estrategias memorísticas para la adquisición del léxico a través de la creación de relaciones mentales, bien utilizando sinónimos, antónimos o haciendo uso de la hiponimia, meronimia, y colocaciones. Otra estrategia consiste en asociar o relacionar una palabra con una imagen mental de algo ya conocido, que refleja el mundo real o que es fruto de la fantasía individual.

Baddeley (1990) expone las tres fases de los procesos internos donde interviene la memoria, que se producen en el aprendizaje y que se puede aplicar a la adquisición y aprendizaje del léxico. En primer lugar, existen una captación y un filtro de la información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas del entorno, donde interviene la memoria sensorial. Esta información puede ser icónica, a través de imágenes y ecoica, relativa al eco y la onomatopeya. En segundo lugar, el almacenamiento momentáneo en los registros sensoriales y entrada en la memoria a corto plazo, que tiene una capacidad limitada de información y de tiempo. Aquí es donde se originan los cálculos mentales, las operaciones de razonamiento, la resolución de problemas y el entendimiento del lenguaje. En tercer lugar, la organización y el almacenamiento definitivo en la memoria a largo plazo, que no tiene límites, ni en duración ni en su capacidad, y es donde el conocimiento se organiza en forma de redes.

Oxford (1990) propone que el léxico se adquiere no por separado, sino como un todo, desentrañando el significado en relación con otros términos y en distintas situaciones. Esta idea es reforzada por Lewis (1993; 1997 a; 2000), que argumenta la supremacía del léxico sobre la gramática para la adquisición del lenguaje, a través de expresiones cristalizadas o *chunks*.

Lewis (1993; 1997 a; 2000) considera que la gramática está subordinada al léxico, y no el léxico a la gramática, ya que el lenguaje no es el producto de la aplicación de las reglas gramaticales, sino que se adquiere y almacena a través de estas expresiones fijas lexicalizadas y que cuando se combinan varias de estas expresiones se forman textos coherentes, dando lugar a una gran fluidez.

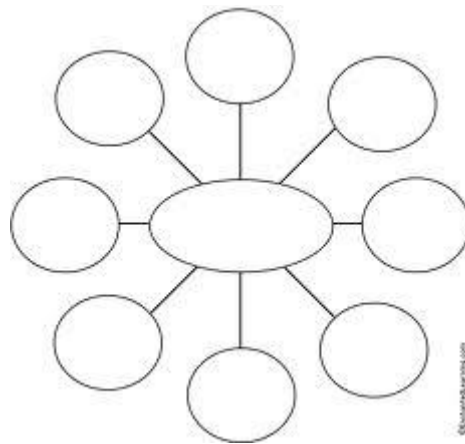
Jenkins (1970) elabora una lista de palabras, que son las diez primeras que una persona asocia inmediatamente como respuesta a una palabra genérica. Por ejemplo, si pensamos en la palabra *butter* las palabras asociadas serían: *bread, yellow, soft, fat, food, knife, eggs, cream, milk, cheese*. Si la palabra genérica es *butterfly*, se podría relacionar con: *moth, insect, wing(s), bird, fly, yellow, net, pretty, flower(s), bug*.

Estas listas nos sugieren que las palabras deben estar organizadas de alguna manera en nuestro lexicón mental (Aitchison, 1994). Fodor (1983:80) nos lo explica de la siguiente manera:

We should imagine words as linked together in a gigantic multidimensional cobweb, in which every item is attached to scores of others or suppose the mental lexicon is a sort of connected graph, with lexical items at the nodes with paths from each item to the other.

Así, estos mapas mentales para el léxico o *Word-web* consisten en una palabra central, en torno a la cual se dibujan o se sacan otras distintas palabras o ideas principales que se refieren a la primera palabra. A su vez, de estas palabras o ideas se vuelven a sacar otras y así sucesivamente, todas relacionadas entre sí.

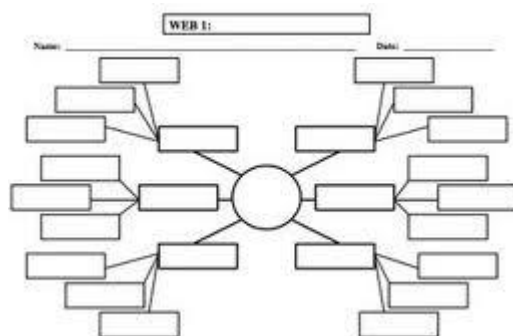
Existen *graphic-organizers* en la web para ordenar estos conceptos. A continuación, se exponen algunos ejemplos:



Graphic-organizer 1<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup><https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSYwlaY2ybRI8zgM9hz6oDnTxxPDku4OHqXeXm8BXVkwIoVopMU>



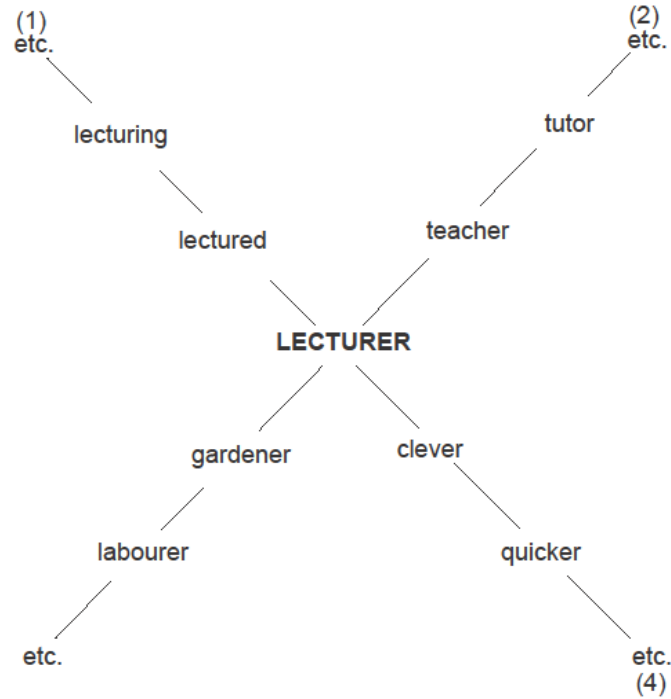
Graphic-organizer 2<sup>11</sup>

Existen distintas teorías de cómo se deberían esquematizar los *Word-webs*, quizá la más sobresaliente es la de Aitchison (2005), que ha comprobado que las personas almacenan grupos de palabras relacionados con el mismo tema, y dentro de éste, o bien, por parejas: *husband/wife* o buscando el contrario: *big/small*.

Según Jackson & Zé Amvela (2000), nuestro lexicón mental se organiza de varias maneras, a través de palabras individuales y sus asociaciones (por la similitud del significado, forma, etc.); a través de familias de palabras, que se agrupan según la morfología; y a través de campos semánticos, conjuntos de términos unidos por vínculos específicos de significado (Carter, 1987; McCarthy & O'Dell, 1994). Estas ideas, quedan plasmadas en las siguientes figuras:

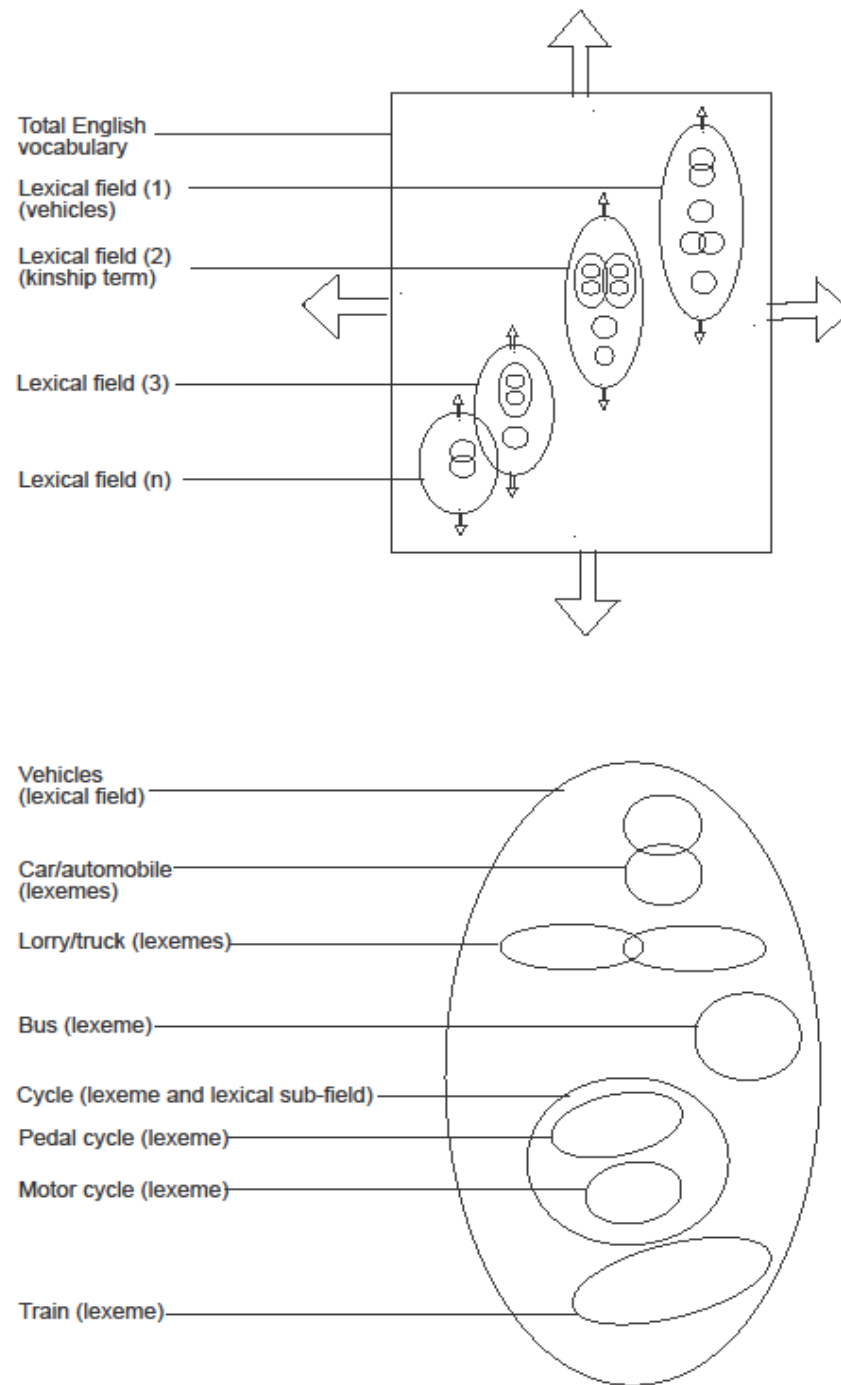
---

<sup>11</sup>[https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQvRHtm2SkoPeI1HlvYCqoBe\\_dQSN\\_6GFDzdBeJuKMSjUdpwQxiC](https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQvRHtm2SkoPeI1HlvYCqoBe_dQSN_6GFDzdBeJuKMSjUdpwQxiC)



Jackson & Zé Amvela (2000:13)

En esta figura se observan relaciones morfológicas con la misma raíz (*lectured, lecturing*) y aludiendo a cualidades con la misma terminación (*clever, quicker*). También se aprecian relaciones morfológicas y semánticas -el campo semántico se refiere a las profesiones- al mismo tiempo (*gardener, labourer*) y, por último, solamente relaciones semánticas (*teacher, tutor*).



Jackson & Zé Amvela (2000:16)

En la primera figura se observa las distintas asociaciones semánticas en general y en la última se expone dichas relaciones con un ejemplo- el campo semántico se refiere a vehículos.

Según Triers (citado en Lyons, 1977:253):

Fields are living realities intermediate between individual words and the totality of the vocabulary; as parts of a whole, they share with words the property of being integrated in a large structure and with the vocabulary the property of being structure in terms of smaller units.

El campo semántico es un grupo de palabras con similitudes en su significado. Las diferencias que se encuentran entre estas palabras se realizan a través de un análisis de componentes de sus rasgos semánticos. Un buen ejemplo de esta teoría se encuentra en el método de Rudzka et al. (1981), en el que cada palabra está diseccionada en rasgos semánticos según las distintas situaciones.

**Being attractive**

	making a pleasant impression on the senses	close to an ideal	worthy of being loved	suggest relative smallness	suggests femininity or delicacy	arousing interest	causing pleasure	suggests lightness and grace	may suggest sexual attraction	having well proportioned features	often suggests strength	or	result of great generosity
beautiful	+	+											
lovely	+		+										
pretty	+			+	+								
charming	+				+	+	+	+					
attractive	+				+			+					
good looking	+								+				
handsome	+								+	+	+	+	+

(Rudzka et al.,1981:10)

	man	family	dog	house	windows	clothes	hands	face	streets	water	language	joke	mind	trick	business
dirty	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
filthy		+		+	+	+			+	+	+	+	+		
grimy			(+)	+	+	+	(+)	+							
grubby						+	+	+							

Notice that **dirty** and **filthy** are frequently employed figuratively to mean 'vulgar' or 'immoral'.

(Rudzka et al. 1981:11)

Otra estrategia para la memorización del léxico consiste en la *key word* o palabra clave (Atkinson, 1975; Pressley, Levin & McDaniel, 1987; Hulstijn, 1997). Este método consiste en la adquisición del significado de una palabra en la lengua-meta, comparando este vocablo con una palabra-clave de la lengua materna, la cual debe de tener un sonido y una ortografía similar al vocablo de la lengua extranjera. Esta palabra clave sirve de vínculo o puente entre las formas escritas de la lengua materna y la lengua-meta para la adquisición del significado de la palabra dada. Tanto la palabra clave como la palabra de la lengua extranjera objeto de estudio, se representan gráficamente después de haber hecho una asociación acústica entre las dos palabras. Así, por ejemplo, la palabra *needle* se puede asociar acústicamente con un *nido*. Como *needle* significa aguja, se podría representar un nido atravesado por una aguja (Atkinson, 1975: 821-828).

Brown & Marks (1994:105) recopilan comentarios y experiencias docentes sobre la memorización del léxico. Según estos autores, las palabras que se suelen recordar más fácilmente son aquellas:

- funcionales: *push, pull, exit, danger*, etc. y que se utilizan habitualmente en el aula: *borrow, repeat, open, write*, etc.
- estudiadas en colocaciones: *dense fog, fish and chips*, etc.
- asociadas con sinónimos, antónimos y con algunas palabras de la misma familia léxica: *sense, sensitive, senseless*.
- con algún vínculo filológico: *sestra* en checo, *sister* en inglés.
- que aluden al origen y etimología de las palabras: *zodiac*: círculo de pequeños animales, que se puede asociar con “zoo”
- que denotan un aspecto y sentimiento positivo o negativo: *notorious, ambitious*, etc.
- que se asocian con el olor, sonido o movimiento, acompañados de la música: *hip-hop*
- que tienen un rasgo cómico: *higgledy-piggledy, willy-nelly, welter-skelter*.



- Crystal (2007:68-70) enfatiza esta característica sobre la creatividad de la lengua inglesa, ya que gracias a la musicalidad y a las pocas sílabas en las palabras -muchas son monosilábicas- los vocablos se pueden recordar y memorizar fácilmente. Así, tenemos ejemplos de reduplicaciones: *goody-goody* (*reduplicated words*); *ping-pong* (*ablaut motivated compounds* o aquellas en las que se repite la misma palabra con un cambio en la vocal) (Bauer, 1983: 213); de combinaciones (*blends*): *motel* (*motor+hotel*), *heliport* (*helicopter+airport*), *Oxbridge* (*Oxford+Cambridge*), *smog* (*smoke+fog*) (Crystal, 2007:68-69); y las acortaciones (*clippings*): *ad* (*advertisement*), *demo* (*demonstration*), *phone* (*telephone*), *plane* (*aeroplane*), *fridge* (*refrigerator*), *flu* (*influenza*), *specs* (*spectacles*), *maths* (*mathematics*), *turps* (*turpentine*), *Betty* (*Elizabeth*), *Bill* (*William*) (Crystal, 2007:69-70). Esta ingeniosidad de la lengua inglesa se puede apreciar también en el cambio de categoría de palabra. Así, podemos encontrar frases como: "It's a hit; he is a regular; it's cotton; to down tools" (Crystal, 2007:70).

- Este estudioso de la lengua reflexiona sobre el aprendizaje del vocabulario y afirma que "learning vocabulary is always a matter of building up fields of words. And we do it by comparing words with other words" (Crystal, 2007:29). Además, este aprendizaje se puede realizar a través de la antonimia, sinonimia o hiponimia, cuando una palabra se incluye en una categoría, siendo ésta última la más importante para el aprendizaje del léxico. Crystal (2007:30) lo argumenta de la siguiente manera:

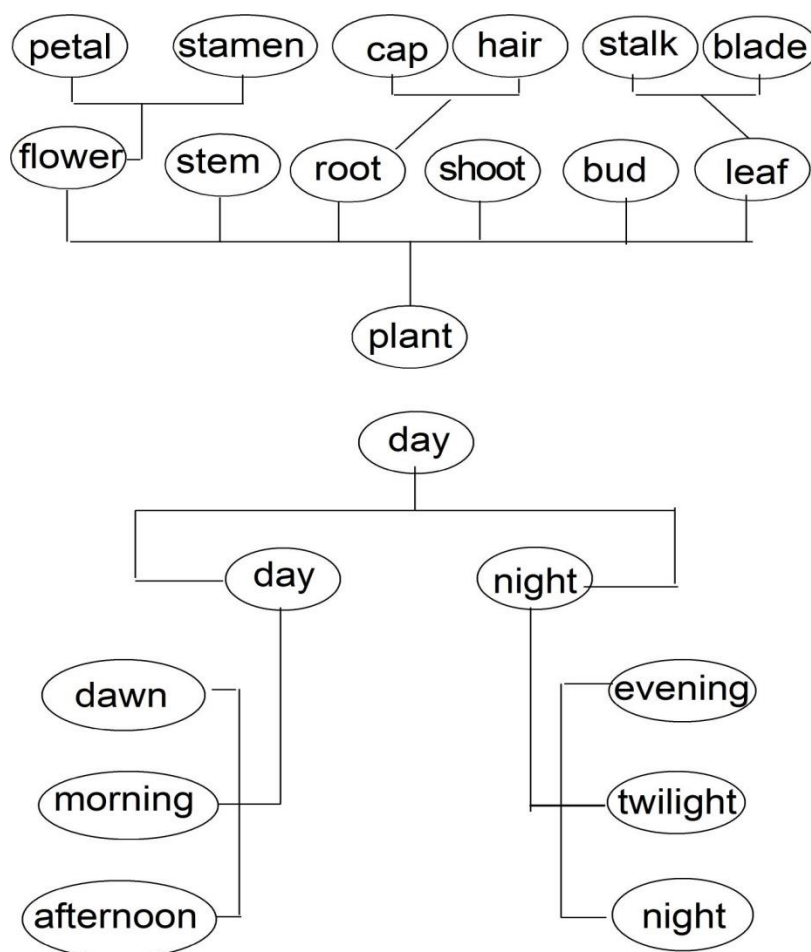
Although hyponymy is not so well known, it is in fact a much more important way of comparing words rather than either synonymy or antonymy. The reason is that there are very few words in a language which are exact synonyms (like *autumn* in British English and *fall* in American English) or which are exact opposites of each other. Most words don't have opposites. What is the opposite of *Tuesday*, or *tent*, or tennis? It's a nonsensical question. But look in a dictionary, and you will find hyponyms everywhere. The definitions rely on hyponymy most of the time.

Este tipo de relaciones en las redes semánticas ya se han tratado anteriormente. Así, por ejemplo, lingüistas como Collins & Quillian (1969), afirmaban que la información se almacena en el cerebro en forma de redes a través de relaciones de hiperonimia, meronimia, sinonimia o antonimia, “generic conceptual relationship whereby concepts are arranged in clases according to similarities and differences between them” (Svensén, 2009:218).

Igualmente, Cruse (1986:103) nos explica estas relaciones jerárquicas de la siguiente manera:

In the case of ‘tree’ and ‘oak’, the relation is a ‘kind of’ relation: as oak is a kind of tree. This is the relation of hyponymy. In the case of ‘foot’ and ‘toe’, the relation is a ‘part of’ relation: a toe is a part of foot. This is the relation of meronymy.

Esta relación Cruse (1986:103-104) la explica con este ejemplo:





## CAPÍTULO III.

# EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO CON EL USO DE ACTIVIDADES MIMÉTICAS

### 3.1. INTRODUCCIÓN

Todos los enfoques y métodos anteriormente explicados en el segundo capítulo pueden ser complementarios y de gran utilidad para la enseñanza de una segunda lengua, aunque creemos que se debería valorar más el estudio de la imagen sensorial, acompañada ésta de la acción y de la mímica, del movimiento del cuerpo y del gesto, como herramientas básicas para desentrañar el significado innato de la palabra.

Esta mimesis fónica, que se basa en la imitación de la naturaleza a través de los fonemas, se puede aplicar a la enseñanza del vocabulario. Así, para lograr este enfoque metodológico, es necesario que se combinen la pronunciación de los fonemas, el uso de la entonación y el movimiento del cuerpo, de una manera individual, es decir, palabra por palabra, y también a través de *chunks* (Lewis, 1993; 1997 a, b) o frases hechas, incluso en oraciones y textos.

Así pues, lo que pretendemos con las actividades que presentamos es que el aprendizaje del léxico quede anclado y almacenado en la memoria a corto y largo plazo, ya que, en un principio, los alumnos van a percibir los fonemas a través de estímulos sensoriales con la ayuda del gesto, la entonación y el movimiento del cuerpo para entender el significado de la palabra. Una vez que se concluye esta fase, el vocabulario que se está estudiando, se fija y organiza en forma de redes en la memoria a largo plazo, para ser utilizado en distintas situaciones.

De esta manera, creemos necesario presentar toda esta batería de actividades miméticas o relacionadas con el simbolismo fónico para demostrar que la construcción del aprendizaje de gran parte del léxico de la lengua inglesa se basa en lo anteriormente expuesto.

Además, esta experiencia docente la detallaremos cronológicamente, paso a paso, cimiento a cimiento, siguiendo la terminología metodológica de *scaffolding* (Díaz Rico & Weed, 2002; Ovando et al., 2003), gracias a un “cooperative learning and hands-on learning” (Ovando et al., 2003:345), para llegar a nuestra construcción final del tesoro mimético.

A continuación, detallamos estas actividades e indicamos los grupos implicados en esta experiencia.

### **3.2. PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES MIMÉTICAS, COMO BASE AL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO**

La lengua inglesa posee un léxico muy analítico, sensorial e icónico, lo cual me ha hecho reflexionar sobre la posibilidad de explotar estas características en el aula para buscar estrategias de memorización del léxico.

Así pues, en la medida de lo posible, para no incumplir con el seguimiento de la programación, he estado diseñando y, después, utilizando actividades relacionadas con el simbolismo fónico para distintos grupos de estudiantes con problemas psico-sociales y de bajo rendimiento escolar, como una manera de integrarles en el aprendizaje del léxico impartido en clase. Esta experiencia ha resultado muy positiva tanto en el aprendizaje, como en la relación entre los alumnos y, a su vez, entre los estudiantes y la profesora.

#### **3.2.1. Pruebas realizadas a un grupo de Diversificación**

En el curso 2001-2002, evalué a unos alumnos pertenecientes al grupo de Diversificación su manera de aprendizaje de vocabulario con tres distintas pruebas después de haber estado trabajando con diferentes actividades.

Para la primera prueba se eligió un texto que trata sobre la leyenda del Rey Arturo y del Mago Merlín. Las razones por las que se seleccionó este texto fueron, por una parte, por el nivel apropiado para el grupo y, por otra, porque

estos alumnos ya tenían un conocimiento previo de la leyenda resultándoles, de esta manera, bastante familiar.

La metodología que se utilizó para la adquisición del vocabulario, antes de realizar la prueba, fue bastante tradicional, ya que se tradujo el texto al castellano enfatizando el significado de las palabras más relevantes para entender la historia. En la prueba los alumnos tuvieron que encontrar un conjunto de diez palabras según su definición en inglés y su traducción correspondiente al castellano. Además, se les explicó que si algunas de las categorías léxicas eran verbos irregulares, tenían que escribir las tres formas, el infinitivo, el pasado y el participio. Dicha prueba la realizaron cinco alumnos y las palabras que tuvieron que acertar fueron: *to be frightened, courage, helmet, shield, sword, to ride-rode-ridden, knight, chamber, fall-fell-fallen, lake (Scottish loch)*. Los resultados aparecen en la siguiente tabla:

ESTUDIANTES	RESULTADOS
Estudiante nº1	6
Estudiante nº2	5
Estudiante nº3	2
Estudiante nº4	1
Estudiante nº5	0

Tabla 1

Para la segunda prueba, les mostré una grabación, *The Onomatopoeic World*, en la que intervienen actores de la compañía de Phillipe Gaulier y donde se presentan distintas palabras a través de la imagen, el sonido, la vocalización y el gesto, como explicamos a continuación. Este cortometraje nos acerca al mundo onomatopéyico y desde el principio tiene un toque de humor y de magia.

La presentación de este vídeo empieza con una simulación de la empresa cinematográfica *Metro Golden Mayer*, con el sonido correspondiente del rugido del león, *roar*. A continuación aparece una introducción en la que se representa el mundo onomatopéyico, con algunos ejemplos como, *scratch*, *flip-flop*, que sincroniza muy bien el movimiento con el sonido. En la primera parte del cortometraje, una actriz recita un poema onomatopéyico, acompañada de niños, que siguen sus movimientos y sonidos.

Las otras dos partes son una parodia sobre la enseñanza que algunas veces los profesores queremos impartir a los alumnos, cuando nos entusiasma la lengua o cuando los lingüistas nos obcecamos en desentrañar el significado de las palabras e indagar en su origen, dando rienda suelta a la imaginación, como es el caso de la investigadora. La mayoría de los alumnos no sienten lo mismo y entonces es cuando aparece ese rechazo a no querer aprender, probablemente porque no tienen la madurez necesaria para reflexionar sobre su propio aprendizaje. No obstante, siempre nos queda una ventana abierta, y es ese ‘toque de magia’, ese *clip!*, que se utiliza en la tercera parte de la grabación, con el significado de horquilla y magia a la vez.

En la segunda parte del cortometraje, la profesora recibe dos golpes: *slap*, *punch*; incluso, se siente deprimida, ‘aplastada’, *smash* y magullada. Pero al final encuentra el ‘toque de magia’ y, a pesar de sus golpes ficticios, ella continua entusiasmada con la onomatopeya preparándose un *mashed potatoes*. En la tercera parte de la grabación, la profesora impide que la peluquera trabaje cómodamente y todo el tiempo interfiere en su labor, incluso provoca al cliente. Pero al final, existe un ‘toque de magia’, que aparece cuando la peluquera encuentra la solución a la no fijación de la peluca en su cliente y es *clip!* Todos terminan contentos con un *kiss*. El cortometraje termina con la despedida y actuación de todas las personas que hemos intervenido en el proyecto con un *flash*, acompañado de un *cheese*, para la posteridad.

Este cortometraje nos acerca al mundo onomatopéyico y, desde el principio, tiene un toque de humor y de magia con efectos especiales, como es el caso de *bubble*, que la cámara se acerca y se aleja mientras el actor emite

sus fonemas contemplando las burbujas. La cámara también se mueve cuando se presenta la palabra *crunch*, haciendo el efecto de masticar. La palabra *clip* se ha escogido porque aparte de su significado, 'horquilla', hemos querido que, también, denotara un toque de magia, la solución al problema.

Para esta segunda prueba los alumnos tuvieron que escribir diez palabras según su definición en inglés y su traducción correspondiente al castellano. Como en la prueba anterior, se les comunicó a los alumnos, que si aparecía algún verbo irregular, había que escribir sus tres formas. Los alumnos vieron la grabación solamente una vez. La prueba la realizaron estos mismos cinco alumnos y la lista de palabras que tuvieron que escribir fueron: *punch, mash, clip, spray, bubble, snip, shake-shook-shaken, splash, flash, kiss*. Los resultados aparecen en la siguiente tabla:

ESTUDIANTES	RESULTADOS
Estudiante nº1	10
Estudiante nº2	8
Estudiante nº3	6
Estudiante nº4	3
Estudiante nº5	1

Tabla 2

Para la tercera prueba, los alumnos elaboraron un guion y diseñaron dibujos que representaran varias de las palabras mostradas en el vídeo *The Onomatopoeic World*. Ellos mismos fueron los autores y actores del argumento de dos escenas con palabras onomatopéyicas. Además, diseñaron los dibujos y las letras de las palabras, con colores fuertes y con formas gráficas especiales para que se entendiera el significado de cada palabra. Así, por ejemplo, la palabra *drop* la representaron con dirección hacia abajo, para hacer el efecto de caída; *screech*, se representó con letras que van aumentando de



tamaño, para reflejar el efecto del sonido del frenazo en aumento; la palabra *flash* la colorearon con letras en amarillo, para mostrar el efecto visual de deslumbramiento.

Los alumnos, igualmente, inventaron los efectos del sonido: utilizaron una bolsa de plástico para hacer el estruendo del trueno; el chirrido de la tiza en el encerado para hacer el sonido del frenazo; el movimiento de los dedos golpeando su mano para interpretar el martilleo de la lluvia; también articulaban fonemas para el sonido del motor del coche, etc. Una vez que el material estuvo listo y todo se había ensayado, se realizó la grabación en dos períodos de clase.

A continuación se describen las escenas que los alumnos se inventaron: Yolanda (estudiante nº 2) va en un coche comiendo patatas fritas de bolsa (*crisps*). María (estudiante nº 1) va en la parte de atrás del coche y araña (*scratch*) a Yolanda porque la provoca. Las dos empiezan a gruñir (*groan*) como haría un perro (*growl*) y continúan refunfuñando y gruñendo (*groan, growl*). Los frenos chirrían (*screech*). El coche se estrella (*crash*). Vienen unos periodistas, Alejandro y Oscar (estudiantes nº 3 y 4), que hacen una foto al suceso (*flash*).

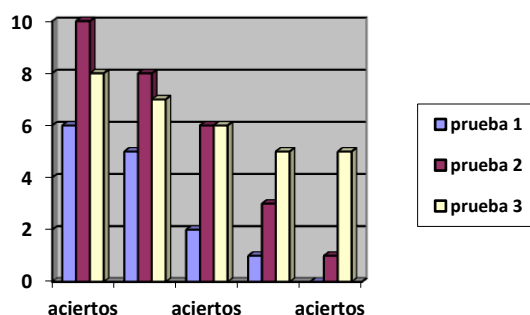
Sale Jesús (estudiante nº 5) con abrigo y con sandalias (*flip-flop*). Se escucha un trueno que está justamente encima (*clap*); también el sonido cuando se aplaude (*clap*). Llueve; se enfocan las gotas de la lluvia (*drop*). Se escucha el martilleo de la lluvia (*beat*).

Para la tercera prueba, al igual que en las dos anteriores, los alumnos tuvieron que escribir diez palabras, según su definición y su traducción correspondiente al castellano, extraídas de las escenas inventadas por ellos. Dichas palabras fueron: *crisps, screech, crash, groan, growl, flip-flop, whistle, drop, clap, tap*. Los resultados aparecen en la siguiente tabla:

ESTUDIANTES	RESULTADOS
Estudiante nº1	8
Estudiante nº2	7
Estudiante nº3	6
Estudiante nº4	5
Estudiante nº5	5

Tabla 3

Se pueden comparar los resultados de las tres pruebas con el siguiente gráfico:



Resultados de las tres pruebas

Según estos gráficos, se observa que existen niveles en este grupo de Diversificación y distintas maneras de aprender, según sea su inteligencia (Gardner, 1983, 1999). Así, por ejemplo, el estudiante 1 aprende el vocabulario, sin lugar a dudas, visionando el vídeo; en cambio, el estudiante 5 actuando él mismo, mientras que su aprendizaje es totalmente nulo en la memorización del vocabulario de una manera tradicional. Curiosamente, se observa, que todos los alumnos obtienen peores resultados en la memorización de las palabras de una manera prescriptiva (primera prueba).

Analizando estos resultados, se puede concluir que los alumnos, de una manera bastante homogénea, asimilan y retienen el vocabulario (Baddeley, 1990) mejor de una manera lúdica, aplicando el simbolismo fónico y utilizando las imágenes visuales y auditivas, acompañadas del movimiento o la acción, más que de una manera tradicional, memorizando listas de vocabulario con su traducción correspondiente.

### 3.2.2. Bingo onomatopéyico

En nuestro instituto, cuando terminan las clases lectivas del curso, se organiza una fiesta con diversas actividades. Este grupo de alumnos de Diversificación del curso, 2001-2002, participaron en una actividad que se denominó *–Bingo Onomatopéyico–* diseñado previamente por la investigadora de este trabajo y que se puede consultar en el anexo vi.

Este juego está basado en el Bingo tradicional, que consiste en ir señalando las casillas numeradas de unos cartones, a medida que van extrayéndose de un bombo los números correspondientes, ganando quien primero rellena todas las casillas de su cartón.

Se ha diseñado este Bingo Onomatopéyico, que integra varias palabras fono-semánticas para que pueda ser adaptado a cualquier nivel. Este tipo de juego se realiza para adquirir y ampliar el vocabulario, ya que, a diferencia del bingo tradicional, no se van a leer en alto los números, sino las definiciones de determinados términos que corresponden a las palabras escritas que están en el tablero o en las tarjetas de los jugadores.

La función de esta actividad consiste en relacionar el significado de la palabra a través de la apreciación del sonido de sus fonemas con su forma escrita. Aunque en este Bingo sólo se incluyen palabras onomatopéyicas inglesas, no se descarta la posibilidad de que se pueda trasladar a otros tipos de sectores del vocabulario. Por ejemplo, se podrían elaborar distintos tableros para distintos campos semánticos, como podrían ser: *At the country, at the seaside, at work, etc.*

Antes de comenzar este juego onomatopéyico, el alumno tiene que tener ya una noción del simbolismo fónico inglés, ya que se precisa mucha atención, concentración y retención.

A continuación, el profesor o el coordinador del juego reparte un cartón a cada jugador y lee en alto con claridad y precisión las definiciones que va sacando con sus respectivos ejemplos. Al final de cada definición aparece en un paréntesis la categoría de palabra a la que pertenece dicha forma.

El juego consiste en que el jugador tiene que relacionar el significado de la palabra con la forma escrita que tiene en su cartón. En caso de que aquel creyera tener la palabra, tiene que cubrir dicha forma con uno de los recuadros de color rojo, que hemos diseñado para este juego. Pasado un tiempo prudente, propuesto por los participantes, el coordinador del juego coloca la definición en el recuadro correspondiente de la palabra correcta en el tablero grande. De esta manera, se comprueba la relación del significado de la palabra con la forma por todos los participantes.

El ganador será el primero que termine de rellenar su cartón, diciendo: 'bingo', comprobando antes si el Bingo es correcto. Los dos factores que se necesitan para ganar el juego son: el azar y la destreza de la adquisición del vocabulario fono-semántico de la lengua inglesa.

### **3.2.3. Actividades de entonación**

En el curso 2003-2004, estuve trabajando con un grupo de alumnos de 2º de ESO con poco interés por aprender, mostrándoles distintas actividades de entonación, donde aparecía el simbolismo fónico.

Primeramente, se les presentaron algunos ejemplos de palabras y de frases en inglés y en español, para que pudieran apreciar la diferencia que existe en cuanto al ritmo en estas distintas lenguas (Crystal, 1994; 2007). Así, se les explicó que el tono, la intensidad y el 'tempo' son los parámetros que determinan el ritmo de una lengua, de manera que los contrastes rítmicos

varían mucho de una lengua a otra. En español, suele darse la misma duración de tiempo ('tempo') a cada una de las sílabas de una frase, dando sólo una ligera intensidad en las acentuadas; por esto, el efecto producido es el de un ritmo que fluye de una manera uniforme y continuada y, se podría decir, que la sílaba es la unidad de medida. El inglés británico, en cambio, tiende a emitir las sílabas acentuadas a intervalos de tiempo regulares, pausando muy poco en las sílabas inacentuadas, de modo que si en una palabra coinciden varias sílabas no acentuadas, ésta se pronunciará más rápidamente. Utilizando una terminología onomatopéyica, según Crystal (1994; 2007), la tonalidad del inglés se percibe como *tip - tipi tip - tipi*, mientras que la del castellano como un *efecto ametralladora*. Ejemplos de entonación donde aparecen palabras con simbolismo fónico que utilizamos durante este curso fueron los siguientes:

Ding-dong is the sound of a clapper bell. She wanted to be pretty and nice, and she snipped her hair: snip, snip, snip. He chopped the tree with an axe: chop, chop, chop. The door is closed: push, push, push.

(Oraciones inventadas por los alumnos de 2º ESO)

*clap with my hands,  
stand with my feet,  
swoosh through the air,  
flop in the bed  
with a yawn  
and a smile*

(Poema recogido en el vídeo onomatopéyico)

Hickory, dickery, dock.  
The mouse ran up the clock.  
The clock struck one.  
The mouse ran down.  
Hickory, dickery, dock.<sup>12</sup>

I hear thunder! I hear thunder!  
How about you? How about  
you?  
Pitter patter raindrops...  
Pitter patter raindrops...  
I'm wet through!  
So are you!

( [www.dltk-teach.com](http://www.dltk-teach.com) ; [www.dailymotion.com](http://www.dailymotion.com) )

Otra actividad que realizamos en este curso, como complemento de una unidad en la que se explicaba el pasado simple, fue la siguiente: utilizamos el texto *The house that Jack built*<sup>13</sup>. Este texto consiste en que se va exponiendo una serie de frases, que sucesivamente se van repitiendo, cuando se añade una nueva. De esta manera, se está utilizando la memoria, a través de la repetición y del ritmo como herramienta de aprendizaje de los verbos en pasado en inglés. El texto final, tras las sucesivas repeticiones, es el siguiente:

---

<sup>12</sup> Este poema se recita al son del tic-tac (tick-tock) de un reloj.

<sup>13</sup> Publicado por Ladybird Books Ltd. Loughborough, Leicestershire, UK. 1950.

This is the farmer  
sowing his corn,  
that kept the cock  
that crowed in the morn,  
that waked the priest  
all shaven and shorn,  
that married the man  
all tattered and torn,  
that kissed the maiden  
all forlorn,  
that milked the cow  
with the crumpled horn,  
that tossed the dog,  
that worried the cat,  
that killed the rat,  
that ate the malt,  
that lay in the house  
that Jack built.<sup>14</sup>

Publicado por Ladybird Books Ltd. Loughborough,  
Leicestershire, UK. 1950.

#### 3.2.4. Cómic onomatopéyico

En el curso, 2003-2004, algunos alumnos de 2º de ESO que participaron voluntariamente en un concurso de tebeos para la fiesta de final de curso prepararon y presentaron un cómic onomatopéyico. Para la realización de esta actividad, seleccionaron varias historietas de un tebeo, que de entre todas, seleccionamos los siguientes ejemplos:

En *Yo Donald* de Walt Disney (1987:20)<sup>15</sup> en versión castellana, se utiliza la palabra inglesa, *¡sigh!*, representándose, gráficamente, con gotas de sudor.

---

<sup>14</sup> Cambiamos el verbo *built* por *bought* para que rimase más.

<sup>15</sup> Sacado del libro de historietas de *Yo, Donald*, especialmente seleccionadas para Ediciones Rueda. 1987 Walt Disney Company. Publicado por Montena, división infantil de Mondadori. España. ISBN: 84-397-1168-9.



La acción de zambullirse se representa de esta manera:



En esta misma página aparece la exclamación *¡sob!*, quedando plasmada la cualidad de tristeza.

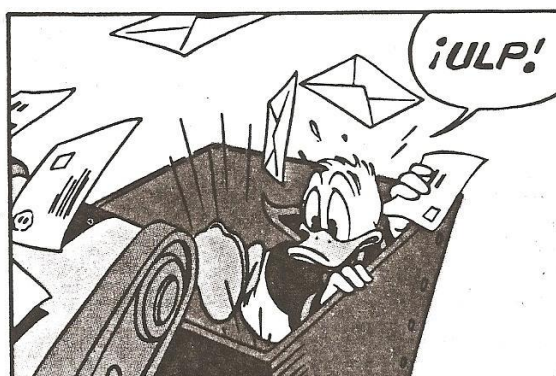




Para la acción de llamar a la puerta, se ha utilizado *toc, toc*, como en castellano, quizá plasmando la forma acústico-semántica inglesa, *knock*.



En la página 21, aparece otra interjección *¡Ulp!*, imitando a *gulp*, como queriendo significar *atragantarse por un susto*.



En la página 28 aparece *crash* y se ve una imagen de choque con estrellas, ya que *crash* se traduce por estrellarse.



Una vez que revisamos los tebeos, se les mostró el trabajo realizado para la tercera prueba por el grupo de Diversificación y la grabación de *The Onomatopoeic World*, explicado todo en 3.2.1. Este material sirvió a estos alumnos de 2º de ESO para que decoraran su aula con palabras onomatopéyicas e iniciaran el trabajo para el concurso de tebeos, que consistía en dibujar imágenes en acción con onomatopeyas inglesas y al lado la historia redactada, utilizando esas palabras icónicas.

La primera fase de esta actividad consistía en imaginarse una historia: la escena, el paisaje, la época, la descripción de los personajes, etc. Así, las situaciones elegidas por los alumnos fueron: *on a journey, at the sea, at the hairdresser's*.

La segunda fase consistía en estructurar la historia y organizarla en viñetas. Para esta labor, podían utilizar las onomatopeyas de los tebeos, enseñadas anteriormente: *sigh, splash, sob, ulp!, crash*; otras que se estudiaron en el curso anterior, tanto las que aparecen en el vídeo de las palabras onomatopéyicas, como las trabajadas por los alumnos: *clap, yawn, smash, ring, brush, shake, spray, bubble, crunch, snip, drop, clip, flip-flop, slap, punch, flash, screech, scratch, groan, growl, beat, crisp*; más otras mostradas en este curso: *ding-dong, chop, push, pull*.

Por último, la tercera fase que consistía en redactar la historia y en elaborar una lista de vocabulario con las onomatopeyas que aparecían en su tebeo. Para la redacción de la historia utilizaron el pasado simple, expresiones

de tiempo y nexos de cohesión y coherencia, como: *first, then, after that, next, finally, in the end*, etc. Aunque en esta actividad se pueden utilizar otros tiempos verbales, según el tema que se esté tratando y según el nivel del grupo, mis alumnos utilizaron el pasado simple, ya que en 2º E.S.O. se presentan dificultades para diferenciar las formas afirmativa, negativa e interrogativa de este tiempo verbal en inglés. De esta manera, les sirvió de base para el estudio de las otras formas verbales más complejas.

La importancia de esta actividad radica en el hecho de que la asimilación de este sector de palabras con gran carga semántico-fónica les sirvió para practicar, posteriormente, la redacción.

### 3.2.5. Unidad didáctica

En el curso 2004-2005, trabajé con un grupo de 3º de ESO poco motivado y con distintos niveles dentro de la clase. En esta ocasión, diseñé una unidad didáctica<sup>16</sup>, *Let's go to a Party*, cuyo objetivo principal era motivar a los alumnos, especialmente a aquellos que habían perdido el gusto por la materia y obligatoriamente tenían que permanecer en el aula.

Se pensó en una unidad que sirviera de estímulo para la adquisición/desarrollo de la competencia comunicativa y que los alumnos hicieran uso de todas las destrezas: *reading, listening, writing, speaking* lo más amplia y variadamente posible mediante la interacción.

Uno de los planteamientos que se tuvo en cuenta para la adquisición de esta habilidad comunicativa fue la integración de los estímulos no verbales, es decir, se dio importancia a la entonación, el movimiento, la posición en el espacio, la mímica y los gestos.

De esta manera, el alumno aprende a aprender, dando prioridad a la función, más que a la competencia gramatical y a la fluidez y naturalidad en la

---

<sup>16</sup> Véase anexo iii

expresión que a la precisión (Halliday, 1989; Hymes, 1972; Segura et al., 1994).

Así pues, nuestro objetivo principal con el diseño de esta unidad didáctica, como hemos mencionado anteriormente, fue motivar a un grupo de alumnos con problemas cognitivos para que aprendiesen los contenidos. Para el logro de este objetivo se pretendió generar un clima sensorial, percibiendo los sonidos de la lengua inglesa, a través de un enfoque constructivista, holístico, sintético, global y significativo. Asimismo, este objetivo principal lo desglosamos en los siguientes objetivos didácticos:

- Adquirir estrategias para mejorar la competencia comunicativa: desarrollar destrezas comunicativas en una situación social (una fiesta), intercambiando información, utilizando estrategias y una comunicación verbal y no verbal.
- Apreciar los estilos de vida y las diferencias socioculturales entre España e Inglaterra.

Los **contenidos** de esta unidad, teniendo en cuenta la orden que regía en dicho curso, fueron los siguientes:

Conceptuales
<b>Funciones comunicativas:</b> Expresar sus gustos y no gustos. Pedir un menú. Pedir y dar información sobre acciones futuras; planes.
<b>Aspectos gramaticales:</b> A/an (repaso). Some/any (repaso y ampliación). Distinguir entre nombres contables e incontables. Presente de <i>to like</i> (repaso). <i>Like + ing</i> (repaso). Forma <i>be going to</i> . Nexos: <i>first/then/after that/finally</i> .
<b>Áreas de vocabulario:</b> Alimentos: <i>crisps, crunch, cheese, skimmed milk, nibbles and munches, bits and bobs</i> . Música y baile: <i>hip-hop, fox-trot, swing, rap</i> .

Juegos: <i>bubbles, spray, splash, bat and trap</i> . Adjetivos: <i>about food</i> . Verbos: <i>to be/keep fit</i> .
<b>Aspectos socioculturales:</b> Conocer distintos tipos de alimentos de otros países, en este caso, de Inglaterra.
<b>Fonética:</b> Asociación de los fonemas con el significado de la palabra. Grupos consonánticos y consonantes: /kr/, /tʃ/, /m/, /spr/, /spl/, /bl/, /p/, /ʃ/. Vocales: /æ/, /i/, /o/.

Procedimentales
Predicción del significado de la palabra, de la oración y del contexto, a través de la vocalización, gesticulación y de imágenes visuales y acústicas.
Relación del sonido de la palabra con su imagen visual y con su significado, vocalizando y gesticulando.
Coherencia y cohesión de un texto, utilizando nexos.

Actitudinales
Actitud positiva hacia la lengua: actitud abierta a nuevas experiencias metodológicas.
Respeto al compañero.
Colaboración.

### Contenidos transversales:

- Educación para la salud: tipos de alimentos.

Los **criterios de evaluación** fueron los siguientes:

- Utilizar el vocabulario y las estructuras de una manera personalizada.
- Saber usar y entender las estructuras, refiriéndose a acciones en progreso.
- Mostrar una actitud positiva hacia las diferencias individuales y culturales.
- Saber desenvolverse en situaciones reales (una fiesta, pedir un menú), utilizando estrategias verbales y no verbales.

A continuación explicamos el desarrollo de las distintas **actividades**:

### Primera sesión:

Esta sesión consta de tres partes:

1. Antes de empezar la unidad didáctica, se realizó una **evaluación inicial** donde se repasaron estructuras, como *like + ing* plasmadas en situaciones reales, como por ejemplo sus gustos a la hora de organizar y preparar una fiesta. Así, todas las ideas que los alumnos sugerían se anotaban en la pizarra (*brain storming*).
2. **Pre-calentamiento:** El tema se empezó con unas preguntas que llevaron a una reflexión por parte de los alumnos sobre la importancia de la percepción de los fonemas ingleses. De esta manera, se planteaban una serie de preguntas para que los alumnos contestaran con una palabra mimética, como por ejemplo: *How do you say when you clean your teeth? (brush); How do you say when you clean your clothes/dishes? (wash/wash (up); How do you say when you cut a tree with an axe? (chop).*
3. Así, se llegó al **calentamiento** propiamente dicho, donde se presentó el vídeo del mundo onomatopéyico (*The onomatopoeic world*), presentado en el Anexo i, que refleja a través de la imagen, el sonido, la vocalización y el gesto, la influencia de los fonemas ingleses en el significado de la palabra. Antes de mostrar el vídeo, se repartió a los alumnos una actividad preparada dividida en dos columnas: a la izquierda, aparecían escritas las palabras empleadas en el vídeo, y a la derecha, se mostraban unas oraciones con espacios para que los estudiantes completaran éstos con las palabras expuestas de la columna de la izquierda.

### Segunda sesión:

Se **repasaron** y se recordaron las palabras estudiadas el día anterior. Para esto, se les repartió unos ejercicios con oraciones para completar el hueco.

A continuación se realizó una actividad de **escucha**. El tema es el siguiente: Seis compañeros de clase, adolescentes, van a encontrarse para organizar una fiesta en casa de Mike, un chico bastante tímido. Se distribuyen

las tareas, de manera que, dos se encargan de llevar comida preparada de un restaurante, que se llama *Munchies*; otros dos van a aportar *nibbles and munchies* o aperitivos y *bits and bobs* o cosas sueltas. La fiesta va a resultar explosiva, pues los personajes de la historia son muy variados en cuanto a forma de ser y de opinar. Así, mientras Mike es bastante tímido y tranquilo, sus amigos son todo lo contrario y son los que se van a encargar de los preparativos: va a ser una *chalk and cheese party*.

Antes de comenzar esta actividad, se repartió a los alumnos una actividad donde aparecía una lista de vocabulario, para que uniesen con flechas su significado o en qué situación se usaban. De esta manera, los estudiantes tenían que predecir el significado de las palabras con una gran carga semántico-fónica.

Una vez terminada esta actividad, se practicó la **lectura**: se repartió a los alumnos el texto escrito correspondiente a lo que acababan de escuchar, para que ellos se autocorrigieran la actividad de *matching*. Después, para comprobar si habían entendido el contenido de la lectura, se les repartió unas **preguntas de comprensión**.

La última parte de la clase se dedicó a una **actividad lúdica**: *phonemic-snap* (anexo vii). Es una actividad preparada para trabajar en pareja, formada por distintas tarjetas con una palabra escrita diferente en cada una. Así, éstas se reparten, por igual, a los dos jugadores. A continuación, al mismo tiempo, los dos jugadores descubren una tarjeta encima de la mesa. Cuando estas dos palabras posean el mismo sonido se tiene que decir: *Snap*. El primer jugador que diga *snap* correctamente obtendrá un punto y así sucesivamente hasta que se terminen de echar todas las tarjetas. El ganador será el jugador que haya conseguido más puntos. Un ejemplo de *snap* es *crunch* y *crisp*, por tener en común el sonido /kr/.

La clase es controlada, bien por el profesor o por un alumno (en el caso de que el grupo sea impar, éste colabora con el profesor), que su función es la de ser tutor, monitor, observador y co-evaluador, según diferentes autores han

apuntado, siguiendo las bases del aprendizaje colaborativo (Doughty & Pica, 1986; Long, 1983 a,b; Long & Potter, 1985; Ribé, 1989).

### Tercera sesión:

Se **repasó** el vocabulario expuesto en la sesión anterior. Así, se repartió una actividad a cada alumno con una lista de vocabulario, para que relacionasen o uniesen con flechas las palabras con las oraciones o *chunks* (Lewis, 1993; 1997), según el contexto.

La siguiente actividad que diseñamos consistía en la adquisición del vocabulario, de una manera más extensa, en cuanto al simbolismo fónico, a través de la relación entre dibujos que presentaban acciones culinarias en movimiento y las palabras referentes a las ilustraciones. Una vez realizada esta actividad, los alumnos, en un segundo ejercicio, tuvieron que rellenar los huecos con las palabras anteriores.

Después, los alumnos realizaron una actividad de **escucha en tres niveles** (nivel alto/medio/bajo), debido a la complejidad del texto y a la diferente diversidad de niveles dentro del grupo. Así, antes de escuchar, se repartió a los alumnos diferentes actividades según los niveles:

Nivel alto: Se repartió el texto con huecos para que los alumnos rellenaran las palabras que faltaban según lo que podían escuchar en la audición.

Nivel medio: Se repartió el texto con huecos y con una lista de palabras que tenían que elegir según la audición.

Nivel bajo: En la actividad aparecen oraciones referentes al texto y los alumnos tienen que averiguar si son ciertas o falsas.

En la última parte de la clase se mostró una **actividad lúdica**: *four-sided dominoe* (anexo viii). Esta actividad también está preparada para



trabajar en pareja. Las reglas de este juego son las siguientes:

Los alumnos se colocan de dos en dos. El primer jugador saca una ficha o tarjeta. El segundo jugador tendrá que colocar una de las suyas que roce uno de los cuatro lados, cuya pronunciación posea un fonema igual al del otro lado de la ficha que el primer jugador colocó encima de la mesa. Una vez finalizado el turno de cada uno, se obtendrá 1 punto si la ficha se ha colocado correctamente; 1 punto por decir qué sonido vocálico o consonántico es el mismo en las dos palabras del dominó, en el ejemplo, el jugador tendría 1 punto si dice que el sonido idéntico es /kr/; 0 puntos si la tarjeta está colocada erróneamente; entonces el jugador recupera su ficha y pierde su turno. Si un jugador no puede colocar su tarjeta cuando le toca, pierde su turno. El juego termina cuando un jugador haya completado todas sus tarjetas y entonces se pasa a recomtar los puntos. El ganador será aquel que haya obtenido más puntos.

(fuente: elaboración propia; basada en Hancock:1995:33)

#### **Cuarta sesión:**

Se realizó una **evaluación formativa**, que consistía en repartir un ejercicio en el que aparecían unas definiciones y situaciones y los alumnos tenían que adivinar de qué palabra se trataba. A continuación se explicaron y se repasaron los aspectos gramaticales de esta unidad didáctica.

La sesión se completó con una **actividad lúdica**, que trataba de un juego en cadena que servía para repasar los conocimientos gramaticales y el vocabulario expuesto hasta ahora. Esta actividad o juego en cadena consistía en un juego de memorización, ya que cada alumno tenía que repetir todo lo que habían dicho los anteriores, añadiendo a su vez otra frase. Así, por ejemplo, el primer jugador podía decir: *I am going to a party and I am taking some sweets*. El jugador número 2, repetía lo mismo y podía añadir: *I am going to a party, I am taking some sweets and I am dancing hip hop music*. Así, sucesivamente, en cadena.

#### **Quinta sesión:**

Se explicaron los nexos de secuencia: *First, then, after that, finally* y se

realizaron actividades referentes a estos nexos.

A continuación se realizó una actividad de **escritura** y de **conversación**, que consistía en un diálogo sobre la preparación y celebración de una fiesta de cumpleaños. Una vez que los diálogos estaban revisados, los alumnos volvieron a repasar y a practicar la actividad (*speaking, listening*), es decir, conversando e interactuando.

### **Sexta sesión:**

Esta clase consistió en una **evaluación final**, partiendo de la utilización de un **material auténtico**, que trataba de un restaurante de Inglaterra, concretamente en Canterbury, que se llamaba *Munchies*. En esta sesión se desarrollaron y evaluaron todas las destrezas: leer, escuchar, hablar, escribir, añadiendo la destreza de conversar, según el Portfolio europeo.

La actividad consistía en que los alumnos primeramente tenían que leer detenidamente el material auténtico y asimilar el vocabulario. En segundo lugar, se formaron grupos de tres para interpretar distintos papeles en una historia inventada por ellos, según los datos proporcionados en el material. Los resultados en el aprendizaje de los estudiantes fueron positivos, pues éstos lograron que su conversación fuese fluida y natural, presentándose todos los aspectos de gramática y las palabras de vocabulario expuestas en este tema, dando más importancia a la función que a la competencia gramatical y lingüística; a la fluidez y naturalidad que a la precisión (Segura et al., 1994).

La función de la presentación de esta unidad didáctica ha sido la utilización de palabras con una alta carga semántico-fónica, como base para el desarrollo de todas las destrezas que conllevan el aprendizaje de una lengua (habla, escucha, lectura y escritura)

### 3.2.6. Taller de inglés

Hasta ahora, el simbolismo fónico lo hemos utilizado en grupos con problemas de aprendizaje y las experiencias han sido positivas. No obstante, nos planteamos, en el curso 2008-2009, experimentarlo con alumnos con interés por aprender, para comprobar si nuestra propuesta era eficaz también para este tipo de alumnos.

Así, durante el mes de octubre se organizó el grupo de alumnos entre las distintas clases de 3º y se sondeó qué momento era el que mejor se ajustaba a nuestro horario para que pudiésemos trabajar relajadamente. Elegimos los martes a séptima hora, ya que todos los alumnos de ESO terminan su jornada a sexta hora y era ese día el más apropiado para todos. A mediados de noviembre, se formalizó el grupo de trabajo y todos sus componentes nos responsabilizamos en trabajar de una forma continuada.

El primer trimestre de este taller de inglés durante el curso 2008-09 consistió en una introducción al tema y se explicó en qué consistía el simbolismo fónico. Se mostraron algunos ejemplos trabajados en cursos anteriores e iniciamos la participación de los alumnos con un *brain storm* y la apertura de un turno de palabra, donde se pretendió que los alumnos pensaran en distintas situaciones donde apareciesen palabras fono-semánticas, como por ejemplo, *beat*, que aparte de su significado principal como ‘batir’, también se utiliza para una clase de baile latino, parecido al *break*; la palabra *buzz*, ya les era familiar por un video juego, en el que aparece un sonido de un zumbido cuando pulsan un botón; *scrabble*, un juego de mesa de palabras; *smack down*, un vídeo-juego y un programa televisivo.

Para afianzar esta percepción de los sonidos ingleses, realizamos varias de las actividades expuestas anteriores en las experiencias con alumnos poco motivados, redactadas anteriormente. Así, por ejemplo, jugamos a *Phonemic Snap* (segunda sesión, 3.2.5. y anexo vii).

También, jugamos al *Phonemic-four-sided-dominoe* (tercera sesión,

3.2.5. y anexo vi); utilizamos el *Bingo onomatopéyico* (3.2.2. y anexo vi) y se les presentó la grabación del mundo onomatopéyico (3.2.1; 3.2.5 y anexo i).

La última parte del primer trimestre, antes de vacaciones de Navidad, enfatizamos, de nuevo, la importancia del ritmo de la lengua, explicado en 3.2.3., y destacamos el ‘tempo’, como uno de los principales parámetros para conseguir el ritmo, por lo que estuvimos entonando y pronunciando la letra de *A Horse With No Name* del grupo América, escogida especialmente, por su claridad en el vocabulario y su facilidad para poder ligar las palabras dentro de unos intervalos de tiempo rítmico que nos ofrece la canción.

En el segundo trimestre, con todo este bagaje anterior, comenzamos a diseñar una historia inventada, donde iban a aparecer varias de estas palabras simbólicas. Para el diseño de esta actividad, primeramente habría que buscar una situación y un lugar. Así, por unanimidad elegimos que la escena iba a transcurrir en un restaurante.

A continuación, pensamos en los personajes y en el estilo del relato. Lo primero que se planteó es que el argumento iba a contener un toque de humor y los personajes iban a resultar grotescos, pícaros e inocentes a la vez. Después pasamos a la distribución de papeles: clientes, camareros/as, cocinero y reportero.

La historia se diseñó en una cartulina con viñetas, dibujos y la utilización de algunas palabras inglesas, cargadas de simbolismo fónico, a modo de tebeo. Para la realización de esta actividad, nos documentamos antes sobre la elaboración del cómic.<sup>17</sup> Además, se explicó la experiencia con un grupo de alumnos en el curso 2003-2004, explicada anteriormente, en 3.2.4.

Una vez concluido el cómic, pensamos en la introducción y desarrollo de la historia, distribuida en diálogos, según los personajes. En cuanto a la introducción, se pensó en la posibilidad de insertar unos versos rítmicos, que

---

<sup>17</sup><http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/COMIC2.html>;  
<http://eslcomics.blogspot.com/2007/10/danas-tomato-caper-part-3.html>; Gasca y Gubern, 2008.

aludiesen a palabras fono-semánticas que iban a aparecer en la historia y en buscar un nombre para el restaurante. En cuanto al desarrollo se pensó en la elaboración de diálogos sencillos y en la utilización del vocabulario adecuado para poderse manejar en una situación real, en este caso, en un restaurante.

La tercera evaluación se dedicó al ensayo, el vestuario y el material necesario para la puesta en escena. Se hizo un ensayo general y se representó para los padres y para algunos profesores como una de las actividades de Santo Tomás de Aquino, que nuestro instituto celebra a finales de junio para no interrumpir el calendario escolar y para disponer de más tiempo para preparar las actividades durante el curso académico.

Dicha actividad concluyó con una actividad escrita, en la que los alumnos participantes redactaron la historia y utilizaron las estructuras gramaticales estudiadas durante el curso. Además, los alumnos consolidaron su conocimiento cuando observaron las grabaciones realizadas del ensayo general y de la actuación. De esta manera, se autocorrigieron sus propios fallos.

Como podemos observar, en todas estas actividades miméticas que hemos expuesto, tanto las individuales como las de la unidad didáctica, se ha estudiado un sector del léxico caracterizado por su simbolismo fónico para que los alumnos relacionen la forma de la palabra con su significado. Las actividades expuestas en las secciones 3.2.1/ 3.2.2./3.2.3. han servido de cimiento, de 'juego musical', para después desarrollar todas las destrezas para el aprendizaje de una segunda lengua, expuestas en 3.2.4./3.2.5.

## CAPÍTULO IV.

# LAS OBRAS LEXICOGRÁFICAS: DISEÑO DEL TESAURO MIMÉTICO Y DICCIONARIO TEMÁTICO INGLÉS

### 4.1. INTRODUCCIÓN

La idea de recopilar una batería de palabras en un *wordbook*, término utilizado por MacArthur (1998:152), con carácter mimético-fónico o, expresado de otra manera, con una gran carga fono-semántica, tiene su base en mis experiencias en el aula explicadas en el capítulo anterior.

Para la realización de esta obra lexicográfica, por un lado, nos hemos tenido que documentar previamente sobre el diseño de diferentes tipos de *wordbooks*, bien sean diccionarios, glosarios o tesauros y, por otro, hemos tenido que estudiar la organización del lexicón mental.

Así, nuestro trabajo se fundamenta en que el lexicón se ordena por campos semánticos en nuestro cerebro. Según Béjoint (2000:15) una obra lexicográfica, bien sea bautizada como “thesaurus, conceptual / ideological / notional / onomasiológico / semantic dictionary (...) mirrors as closely as possible the organization of the mental lexicon”, donde tiene que haber relaciones jerárquicas: elementos superordinados, subordinados y coordinados.

Un ejemplo de estas relaciones lo muestra Svensén (2009:219), señalando que *quadrilateral* es un concepto superordinado de *rectangle* y *rhombus* y estos, a su vez, son conceptos subordinados de *quadrilateral*. Además, *rectangle* y *rhombus* tienen en común el concepto superordinado *quadrilateral*, por lo que cada uno es un concepto coordinado del otro.

No obstante, ha de tenerse en cuenta que el agrupamiento y la organización de este material tan difuso sobre el simbolismo fónico en un tesauro mimético y diccionario temático ha sido una tarea muy ardua y costosa,

ya que el léxico está en continuo movimiento, generando nuevas palabras, resultando, a veces, ilimitado, por lo que se ha tenido que buscar un modo de clasificación que sirva de guía práctica a los alumnos para el uso de estas palabras miméticas inglesas y para promover su aprendizaje.

Aitchison (1994:52) explica esta dificultad en encontrar unas correctas demarcaciones entre los significados de las palabras:

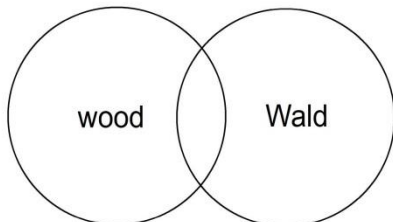
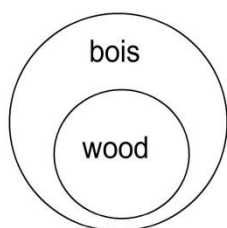
There is no firm boundary between the meaning of one word and another and the same word applies to a whole family of things which have no overall common characteristic. Words are indeed slippery customers, with vague boundaries and fuzzy edges.

Esta poca claridad, además, se debe a que nuestro lexicón mental resulta ilimitado, ya que las palabras almacenadas en nuestra mente no tienen un significado único, sino que cada concepto tiene varias acepciones y connotaciones en distintos contextos.

De esta manera, el significado de una palabra no se puede desligar de la sintaxis. Así, críticos, como Hudson (1988), Lemmens & Wekker (1991) y Wierzbicka (1988), han investigado sobre los aspectos sintácticos del léxico existiendo una especie de *fuzzy border* entre los dos campos (Béjoint, 2000:29).

Así pues, todos los campos están relacionados en nuestro cerebro y son necesarios para la definición precisa de un concepto. Esta limitación confusa e indefinida en el lexicón se agudiza si comparamos las palabras en distintas lenguas, ya que las connotaciones o aspectos semánticos pueden variar. A continuación expresamos cómo el grado de yuxtaposición puede verse afectado en diferentes lenguas con la siguiente ilustración: aunque *wood* y *bois* pertenecen a la misma categoría, *bois* tiene un significado más extenso. Por otro lado, *wood* y *Wald* pertenecen a categorías distintas, pero tienen algunos rasgos semánticos comunes.

French	English	German
arbre	tree	Baum
bois	wood	Holz
forêt	forest	Wald



Svensén (2009:255)

Aitchison (1994:52) afirma que un diccionario no puede abarcar la extensión del lexicón mental y lo explica con este ejemplo: "The relationship between a book dictionary and the human mental lexicon may be somewhat like the link between the tourist pamphlet advertising a seaside resort and the resort itself".



Existe otra dificultad a la hora de limitar las palabras y es que la percepción de los mismos sonidos puede ofrecer connotaciones diferentes para los diferentes hablantes. Chapman (1984:118) expone, por ejemplo, que el silbido se podría interpretar como alabanza en un espectáculo británico, mientras que sería un rechazo en uno español.

De esta manera, un sonido determinado puede tener distintas variaciones, tanto para personas, como animales y cosas. Así, por ejemplo existen distintos sonidos de chillidos de personas, silbidos de pájaros, etc. Al igual, que existen distintos tipos de chillidos que se pueden asociar tanto a personas, como a animales y a objetos.

Así, Singer (1968:85-86), citado en Mayoral Asensio (1992:107) nos explica estas variaciones con un ejemplo:

Cockadoodledoo! In your language this means good morning, time to get up. (...) We even have what you call dialects. A Litvak rooster crows cockerikee, and there are some who can even manage cokerikko. Each has a style inherited from generations of roosters. Even the same chickens will never crow the same way twice. But for such distinctions you need a good ear.

Teniendo en cuenta todas estas dificultades, hemos pensado que la mejor manera de estructurar esta complejidad del léxico que tiene como característica el simbolismo fónico es a través de una obra lexicográfica, que contenga distintos campos semánticos y diferentes situaciones o temas que resulten familiares a los alumnos. Todo esto presentado de una manera clara, sencilla, precisa y ordenada

Creemos que los alumnos podrían asimilar este sector del léxico de esta forma, ya que, por un lado, según mi experiencia docente, los estudiantes demandan, cada vez más, actividades guiadas en su aprendizaje y, por otro, la división de nuestra obra lexicográfica en campos semánticos y situaciones, está basado en los estudios sobre el agrupamiento de la información semántica en nuestro cerebro (Aitchison, 1994; Carter, 1987; Collins & Quillian, 1969,

Lewis, 2000; McCarthy, 1990; Quillian, 1968; Rudzka et al., 1981), así como en la revisión de otros diccionarios y tesauros que vamos a comentar en este capítulo.

Además, pensamos que nuestro *wordbook* debe ser visual y auditivo, con imágenes en movimiento para que se pueda percibir sutilmente el significado intrínseco de la palabra. Esta combinación visual, auditiva y psicomotriz es idónea para el aprendizaje y motivación del alumno. Como ya ha quedado plasmado en la parte teórica de esta investigación, para que el estudiante esté motivado tiene que prestar atención, activando los datos procesados por el cerebro a través de varios estímulos, especialmente visuales y auditivos (Posner & Raichle, 1994). Luria (1980) afirma que el fundamento de todo proceso de enseñanza/aprendizaje radica en un conjunto de imágenes visuales, auditivas y psicomotrices. Así, cuanto más completo presentemos nuestro *wordbook* (MacArthur, 1998:152) - combinación de las imágenes auditiva, visual y en movimiento - el cerebro captará mejor el significado de la palabra.

Toda esta estructura necesita un orden, seleccionando lugares, formando imágenes mentales de las nociones que se desean recordar, almacenándolas dentro de las celdas y lugares como nos explica Oxford (1990) con el ejemplo de los lugares o *loci* de Simónides, para que esta información procesada quede fijada en nuestra memoria, pasando por las tres fases de los procesos internos donde interviene la memoria que se produce en el aprendizaje: captación y filtro de la información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas; almacenamiento momentáneo en los registros sensoriales y entrada en la memoria a corto plazo; organización y almacenamiento definitivo en la memoria a largo plazo, donde el conocimiento se organiza en forma de redes (Baddeley, 1990).

Por último, hemos tenido en cuenta los distintos estilos de aprendizaje (Arnold, 2000), basándose en las distintas Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983; 1999). Así, por ejemplo, aquellos alumnos caracterizados por una manera de aprendizaje visual van a utilizar diagramas, ilustraciones, etc.; en los

estudiantes más auditivos son la música, el ritmo, el tono de voz, la melodía, etc., los parámetros utilizados para la adquisición del significado subyacente de la palabra; los estudiantes táctiles y kinestésicos aprenden a través del experimento y del movimiento.

Este tesoro, complejo en cuanto a la semántica y a los aspectos visuales y auditivos, puede ser provechoso para todo tipo de estudiante, tenga un nivel alto, medio o bajo, aunque creemos que es de gran utilidad para aquellos alumnos con problemas cognitivos, ya que según Henning (1973), y confirmado con mi experiencia docente, se ha comprobado que los aprendices con un nivel bajo en una segunda lengua almacenan el vocabulario según el sonido de las palabras; en cambio, aprendices con un nivel más alto lo hacen por el significado.

## 4.2. CLASIFICACIÓN Y DISEÑO DE LAS OBRAS LEXICOGRÁFICAS

Primeramente, habría que distinguir los términos *glosario*, *diccionario* y *tesauro*. El glosario es el conjunto de términos de una misma disciplina o campo de estudio; es decir, es un “repertorio no exhaustivo de palabras, generalmente técnicas, de una jerga determinada, como la ecología, la biología, etc.” (Martínez de Sousa, 1995:206).

Teniendo en cuenta esta definición, aunque nuestro *wordbook* se refiere a un campo léxico limitado, las palabras no son técnicas, ni pertenecen a una jerga determinada y tampoco se encuentra al final de una obra. Así pues, nuestra recopilación de palabras no se puede considerar un glosario.

Para Martínez Tamayo (2004), en un tesoro tienen que existir tres tipos de relaciones: las relaciones de equivalencia, las relaciones de jerarquía y las relaciones de asociación, ya que la función de un tesoro (Roget, 1987) es no sólo ayudar a un escritor a encontrar la palabra que expresa mejor su sentimiento, sino también a estimular su intelecto y sugerirle palabras o ideas relacionadas. Según esta definición hemos tenido en cuenta distintas

relaciones de significado y de jerarquía en nuestra obra, que también se han expuesto en la parte teórica. Así, según Cruse (1986), a la hora de ordenar la estructura del tesoro tienen que existir diferentes *capas* o *niveles*.

En cuanto a la diferencia entre diccionario y tesoro, Crystal (2007:149) nos lo aclara de la siguiente manera: "The difference between a dictionary and thesaurus is clear. In a dictionary, we know the word and want to look up its meaning. In a thesaurus, we know the meaning and want to look up the word".

Todo esto depende de los diferentes enfoques a seguir, según Jackson (2002:146):

The semasiological (from Greek *semasia* "meaning") approach proceeds from forms (terms, words) to meanings or concepts, and it results in traditional, alphabetically ordered dictionaries. The onomasiological (from Greek *onomasia* "term") approach (Kipfer, 1986) proceeds from concepts to terms and it results in works of the thesaurus type, organized by theme or topic.

No obstante, existen diccionarios bastante complejos a modo de enciclopedias y tesauros. Según Martínez de Sousa (2000) los diccionarios y enciclopedias especializados son obras de consulta que registran el vocabulario específico de una ciencia, arte o técnica. Según Hartmann (2001: 78):

Most conventional dictionaries follow the semasiological route, guiding the user from the Word to the sense, while synonym-and thesaurus-type dictionaries are onomasiological, leading the user from the intended meaning to the *mot juste*.

Según estas definiciones, nuestra obra lexicográfica, por un lado, posee cualidades de tesoro, con tendencia onomasiológica y por otro, es un diccionario temático, basado en los campos semánticos vistos en la primera parte y especializados en el simbolismo fónico inglés.

A continuación, nos centramos en la clasificación y en el diseño de los diccionarios, ya que cada obra lexicográfica tiene sus propios rasgos que lo hacen distinto a otros. Así, Malkiel (1962) en Hartmann (2001:70), utilizó el concepto de *rasgos distintivos* utilizado en la lingüística para emplearlo en la clasificación de los diccionarios.

Malkiel (1962) applied the *distinctive features* approach used in linguistics (e.g. for classifying speech sounds by articulatory and other phonological characteristics) to the classification of dictionaries, particularly those in Romance languages. The three main features he isolated were *range* (number of entries, languages and information categories); *perspective* (synchronic, diachronic or stylistic orientation as well as principles of organization) and *presentation* (types of definition, verbal and graphic examples and labels).

A la hora de confeccionar un diccionario hay que tener en cuenta varios criterios. Según Atkins & Rundell (2008:24-25), un diccionario puede ser monolingüe, bilingüe (unidireccional/bidireccional) o multilingüe.

Además, puede abarcar todo el léxico en general, o bien, concentrarse en un material cultural y de carácter enciclopédico o utilizar una terminología de sublenguajes (por ejemplo, un diccionario de términos legales, de atención médica, etc.) o utilizar un área específica del lenguaje (por ejemplo, diccionario de colocaciones o frases hechas, verbos frasales, etc.).

Otro criterio a tener en consideración es su tamaño, que puede variar entre una edición normal, concisa y de bolsillo. En cuanto a su presentación, puede ser en papel impreso, electrónico o en la web.

Otro factor relevante para el diseño de un diccionario es su organización. Así, nos podemos encontrar con distintas obras, dependiendo de la complejidad en la forma de estar organizadas (por ejemplo, un diccionario donde simplemente aparecen los significados de las palabras o un tesoro, donde se pueden consultar las palabras relacionadas con el lema que se está utilizando).

En cuanto a los usuarios, todos pueden tener el mismo o diferente idioma y pertenecer a distintos gremios; es decir, pueden estar relacionados con el mundo de la lingüística o ser profesionales del lenguaje, ser literatos, estudiantes colegiales, niños o aprendices de la lengua, etc.

Existen dos maneras de utilizar un diccionario: *decoding* - los usuarios comprenden el significado de una palabra y traducen un texto de la segunda lengua a la lengua madre o *encoding* – los usuarios utilizan una palabra correctamente y traducen un texto de la lengua-madre a la segunda lengua.

Así, siguiendo las explicaciones de Atkins & Rundell (2008), para categorizar una obra lexicográfica, la nuestra es bilingüe unidireccional (primera parte) y monolingüe (segunda parte), ya que ésta última resume el análisis de la primera parte en situaciones cotidianas y para ello, utiliza ya solamente la lengua inglesa.

En cuanto al ámbito del lenguaje estudiado, se trata de un área específica del lenguaje (el simbolismo fónico). La presentación del diccionario es en papel impreso y electrónico (DVD) con un tamaño de edición concisa y manejable para que lo puedan utilizar todo tipo de usuarios de las dos maneras (*decoding* y *encoding*).

No obstante, aunque esta obra resulta manejable para todo tipo de usuarios, especialmente está dirigida a los estudiantes de lengua inglesa para que utilicen ambas posibilidades: el lema lleva a su significado en español y, además, se relaciona con otras palabras pertenecientes al mismo campo semántico.

Otro criterio que debemos tener en consideración para el diseño de un diccionario, según Hartmann (2001:73), es el medio de acceso y pueden ser: diccionarios alfabéticos, temáticos (sistemático, conceptual o tesauro), pictóricos, cronológicos, etc.

Según esta clasificación, nuestra obra es un tesoro/diccionario temático/sistemático/conceptual y pictórico, con imágenes. Además, nuestra obra es un tesoro/diccionario alfabético, ya que en la primera parte, los campos semánticos se han recopilado arbitrariamente, mientras que las situaciones de la segunda parte y los lemas tanto de la primera como de la segunda parte siguen un orden alfabético.

La primera parte de esta obra lexicográfica que se presenta es bilingüe, ya que, aunque los campos semánticos, las explicaciones y definiciones están en castellano, el lema y los ejemplos se escriben en inglés, con su traducción correspondiente al castellano. En cambio, la segunda parte del diccionario es monolingüe, porque sólo aparece la lengua inglesa tanto en las situaciones como en los lemas, por la misma razón explicada anteriormente.

Además, se pueden encontrar más rasgos distintivos en esta obra, ya que, en los diccionarios para niños se utiliza una didáctica creativa, mientras que en los escolares se pierde esta característica: “dictionaries for school pupils are much more likely to be reductions of dictionaries for adults”, según Hartmann (2001:75). En cambio, en la obra que presentamos en esta tesis se sigue una didáctica creativa.

Antes de analizar algunos tesauros y diccionarios, habría que explicar los términos, macroestructura y microestructura. La macroestructura -a veces se deletrea *macro-structure* (Ilson 1990:167-83) es “the ordered set of all lemmata (headwords)” y la microestructura es “a (preferably hierarchical) way of showing how the various information categories are arranged with entries” (Hausmann & Wiegand, 1988:328, en Hartmann, 2001:64). Según Svensén (2009:78):

The macrostructure of the dictionary is the order of, and the relationships between the lemmas making up the lemma list. Macrostructure is based either on the expression side of the sign, i.e. the spelling of lemmas (alphabetical macrostructure) or on the component side, or on the content side, i.e. the meaning of the lemmas (systematic macrostructure) (...) the microstructure of the dictionary is the order of, and relationships between the

items of information (indications) that (directly or indirectly) have reference to a lemma.

Es decir, la macroestructura consiste en una lista de lemas -sinónimo a nomenclatura (Rey-Debove 1971:21, en Béjoint 2000:11)- en diccionarios que siguen un orden alfabético; en cambio, en diccionarios temáticos la macroestructura es “a set of entry-words as they are arranged in a certain way in each dictionary” (Béjoint 2000:13).

Así, siempre ha existido polémica sobre el orden a seguir en la macroestructura de las obras lexicográficas. En 1694, el primer *Dictionnaire de l'Académie*, aunque clasificaba sus *entry-words* (Béjoint 2000:13), *lemmas* (Svensén 2009:78) alfabéticamente, también existían relaciones etimológicas y morfológicas entre las palabras incluidas en cada entrada. En su segunda edición en 1718, desapareció esta organización de los lemas, pues no resultó práctica para los usuarios.

El orden en la macroestructura depende, la mayoría de las veces, si la obra se trata de un diccionario, donde los lemas suelen seguir un orden alfabético o de un tesoro, donde normalmente los lemas se agrupan por temas.

La clasificación del léxico por temas adquiere un papel primordial en la lexicografía actual, gracias a estudios sobre la estructuración y configuración del léxico en nuestra mente. Estos estudios se han realizado a través de distintas lesiones cerebrales en algunos pacientes, llegándose a demostrar que los campos fonético y semántico están ligados en el cerebro, de tal manera que si se produce alguna lesión cerebral surgen alteraciones en el habla al perder ese equilibrio de conexión entre los dos campos (Aitchison, 1994).

MacArthur (1998) nos explica que la recopilación del léxico por temas depende de varias razones: de la personalidad, perspectiva, época y lugar del autor. No obstante, muchos de los temas se repiten a través de la historia, ya que se refieren a universales culturales y a intereses compartidos por la humanidad a través de las distintas generaciones y épocas.



MacArthur (1998:155-156) plasma este fenómeno con un ejemplo, donde presenta los capítulos de un trabajo de compilación del léxico de Aelfric, un abad de Eynsham del siglo XI y los capítulos de su propio trabajo.

<b>Aelfric (eleventh century)</b>	<b>Tom MacArthur (1981)</b>
God, heaven, angels, sun, moon, earth and sea.	Life and living things.
Man, woman, parts of the body.	The body, its functions and welfare.
Kinship, professional and trades people; diseases.	People and the family.
Abstract terms.	Building, houses, the home, clothes, belongings and personal care.
Times of the year, the seasons, the weather.	Food, drink and farming.
Colours.	Feelings, emotions, attitudes and sensations.
Birds, fishes, beasts, herbs, trees.	Thought and communication, language and grammar.
House furnishings, kitchen and cooking utensils, weapons.	Substances, materials, objects and equipment.
Parts of the city.	Arts and crafts, science and technology, industry and education
Metals and precious stones.	Numbers, measurement, money and commerce.
General terms, both concrete abstract.	Entertainment, sports and games.
	Space and time.
	Movement, location, travel and transport.
	General and abstract terms.

Como se puede apreciar, la mayoría de los temas se repiten, aunque adaptados a la época. Así, por ejemplo, el capítulo 10 de Aelfric que se titula: *Metals and precious stones*, se amplía extensivamente en el capítulo 9 de McArthur, titulándose: *Arts and crafts, science and technology, industry and education*.

Una vez que hemos presentado la parte teórica referente a la clasificación y diseño de las obras lexicográficas, creemos conveniente, analizar algunos diccionarios pictóricos/visuales y otros, que por sus características de tesauros y diccionarios temáticos, nos han servido para el diseño de nuestra obra.

En cuanto a los diccionarios pictóricos, éstos normalmente se dividen en dos partes: una corresponde al vocabulario visual, donde se representan ilustraciones con dibujos o a veces fotos (*Longman Photo Dictionary*, 2001), con las formas de las palabras correspondientes a las ilustraciones, relacionadas con flechas o con números. La segunda parte consiste en un índice de todas las palabras expuestas en la primera parte, ordenadas alfabéticamente, con el número correspondiente de página en las que han aparecido en la parte anterior.

En los diccionarios pictóricos o visuales, las ilustraciones con sus correspondientes palabras suelen dividirse por temas o situaciones y éstos a su vez en subtemas, para que el vocabulario se pueda aprender contextualmente. Así, por ejemplo, *The Oxford Picture Dictionary* (1998), el tema 12 es *Recreation*, que se subdivide en los siguientes temas: places to go, the park and the playground, outdoor recreation, the beach, sports verbs, team sports, individual sports, winter sports and water sports, sports equipment, hobbies and games, electronics and photography, entertainment, holidays, a party.

*Longman Children's Picture Dictionary* (2003) presenta algunos aspectos novedosos con respecto a otros diccionarios visuales como, por ejemplo:

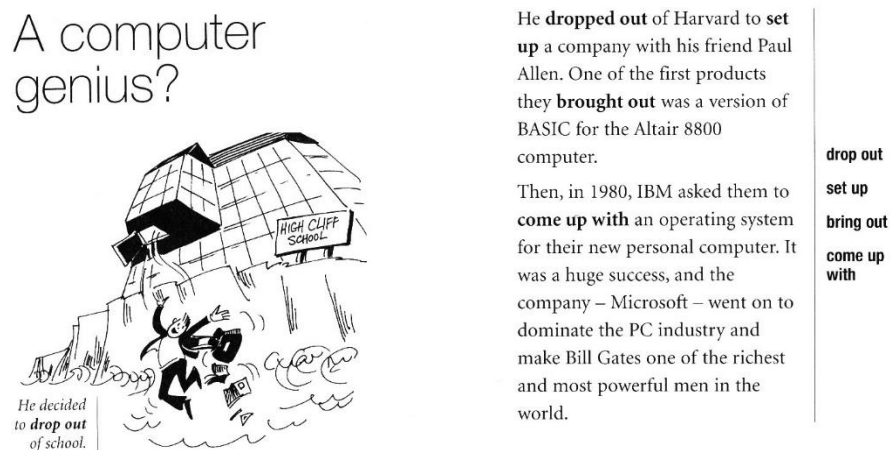
- Diálogos: al final de cada tema hay un pequeño diálogo para practicar las palabras estudiadas.
- Código de colores: todas las lemas de cada tema vienen acompañadas por un *guiding-element carrier* (Svensén, 2009:377) con un determinado color, que pueden sustituir a la forma que tenga el mismo color en el diálogo, siguiendo una *cross-reference structure* (Svensén, 2009:388).

- Canciones: cada tema contiene una canción para ayudar a los usuarios a que practiquen las palabras aprendidas.

Todos estos diccionarios vienen acompañados de actividades extras, por ejemplo en *Longman Picture Dictionary* (1993) en cada tópico hay un recuadro con ejercicios, *task box*, en el que se incluyen juegos y actividades lúdicas.

Existen diccionarios temáticos visuales donde no solamente aparecen lemas individuales, sino también frases hechas, verbos frasales, etc., con sus correspondientes ilustraciones, como ocurre en *Rhyming Cockney Slang* (2003) y en *Penguin English Phrasal Verbs* (2004).

Las ilustraciones de *Penguin English Phrasal Verbs* (2004) nos parecen muy expresivas, ya que de una manera sorprendentemente amena y atractiva, desentrañan el significado individual de cada componente del *phrasal verb*, como el significado global de la expresión en sí. A continuación, exponemos algunos ejemplos:



(Penguin English Phrasal Verbs, 2004: 60 - 61)

## Crime doesn't pay ...



The brick bounced back and **knocked** him out!

Some true stories ...

The police **picked up** Jack Kelim as he tried to **get away** on a bicycle after **holding up** a bank in Boulder, Colorado. Mr Kelim is 82 years old.

A thief tried to steal a necklace from a jeweller's shop in Detroit by throwing a brick at the window. Unfortunately for him, it was made of unbreakable glass, so the brick bounced back, hit him on the head and **knocked** him out. When he **came to**, he was under arrest in the local jail.

**pick up**  
**get away**  
**hold up**  
**knock out**  
**come to**

(Penguin English Phrasal Verbs, 2004: 78 - 79)

## First love



He's fallen for her in a big way!

I first started **going out with** Nina when I was 19. We were both students. I **fell for** her in a big way – it was 'love at first sight'!

After a few weeks I finally **asked** her out. She said 'Yes'. That was it! By the end of term I was ready to spend the rest of my life with her.

A week later she **finished with** me! I was really **cut up**. How could she do this to me?

Looking back, it wouldn't have worked. But I still think of Nina sometimes. Well, you never really forget your first love, do you?

**go out with**  
**fall for**  
**ask out**  
**finish with**  
**be cut up**

(Penguin English Phrasal Verbs, 2004: 96-97)

Las nuevas ediciones de la mayoría de estos diccionarios vienen acompañados con CD-Roms interactivos, donde, además de revisar el vocabulario aprendido, hay actividades adicionales. Así, en el CD-Rom de *The Oxford Picture Dictionary* existen distintas secciones para practicar el léxico adquirido como, *Write*, *Test yourself on the topic vocabulary*, *Read and find*, *Listen and find*, *Listen and spell*, *Identify and spell*. Estas actividades están diseñadas para ayudar al estudiante a aprender y recordar el vocabulario de distintas maneras, pero siempre mediante ejercicios interactivos.

Existe un diccionario básico de español, temático y multimedia, *Palágenes*, que se ha elaborado como un recurso pensado para los estudiantes extranjeros que están aprendiendo el español. El vocabulario se presenta en imágenes, normalmente son fotografías, que se incluyen en distintos temas: el cuerpo, los alimentos, la ropa, la vivienda, la ciudad, el trabajo, la salud, formación, ocio, el transporte, el tiempo, la naturaleza, los números, cosas y verbos. Además de esta presentación, existen enlaces como 'palabras relacionadas' y algunas actividades de práctica al final de cada tema.

Otros diccionarios, que se pueden encontrar en la web, son:

- **[www.infovisual.info/index\\_es.html](http://www.infovisual.info/index_es.html)**, donde por ejemplo, el tema del cuerpo humano, se divide en varias imágenes sobre este tema. Si se señala con el ratón alguna de éstas, por ejemplo, el aparato respiratorio, se despliegan otras imágenes, donde aparece: cavidad nasal, bucal, faringe, laringe, etc. y, a su vez, aparecen palabras o lemas correspondientes a estas secciones.
- **[www.visualdictionaryonline.com/](http://www.visualdictionaryonline.com/)** *Merriam-webster visual dictionary online*, donde los lemas se agrupan en quince áreas temáticas: Astronomy, Earth, Plants and gardening, Animal kingdom, Human being, Food and kitchen, House, Clothing and articles, Arts and architecture, Communications, Transport and machinery, Energy, Science, Society, Sports, Games. A su vez, estos temas se subdividen en otros y, éstos agrupan láminas ilustradas en las que aparecen los lemas de los distintos conceptos representados.
- **[www.esolcourses.com/vocabulary/beginners.html](http://www.esolcourses.com/vocabulary/beginners.html)**, donde aparecen estos temas: summertime, at the beach, film & cinema, pets, holidays & travel, making travel plans, the world cup, world cup counting, classroom tasks, computer basics, signs & symbols, health & safety, at college, classroom words, telling the time, telling digital time, text messaging, football, football numeracy, exercise,

daily routines, numbers 1-12, ordinal numbers 1-12, the alphabet, hobbies, sports, at the market, gardening.

En cuanto a los tesauros, en el *Tesaurus de Roget* (1987), las palabras - *entry-words* (Béjoint, 2000:13) o *lemmas* (Svensén, 2009:78)- se clasifican, según una filosofía de la época para organizar el mundo, en seis clases; de las cuales, las tres primeras se refieren al mundo externo y las tres últimas al mundo interno de los seres humanos:

- Mundo externo: La primera clase se llama *Abstract relations* y trata ideas como el número, el orden y el tiempo; la segunda clase es *Space* y se refiere al movimiento, formas y tamaños; la tercera clase es *Matter* que incluye el mundo físico y su percepción de la humanidad a través de los cinco sentidos.
- Mundo interno: La cuarta clase es *Intellect* que se refiere a la mente humana; la quinta clase es *Volition* que trata el deseo humano; la sexta clase que se llama *Emotion, Religion and Morality* que se refiere al alma y al corazón humano.

Estas seis clases a su vez se dividen en secciones con palabras claves y secundarias especificando a qué categoría de palabra pertenecen.

En el *Collins Thesaurus* (1995; 2006) existen relaciones de sinónimos, opuestos, frases hechas y también se incluye un apartado, *related words*, donde además de señalar el tipo de categoría que es cada palabra, es decir, si es un nombre abstracto, un adverbio de cantidad, etc., se añaden también ciertos rasgos relacionados con los términos que se están explicando. Así, por ejemplo, la palabra *spider* está relacionada con *arachnoid* y con *arachnophobia*. Además, en este tesoro nos encontramos con información adicional de tipo documental, es decir, enciclopédica, de algunos términos, por ejemplo para la palabra *acid* se describen varias clases de ácidos y para la palabra *actor* se enumeran varios actores por orden cronológico.

Existen también tesauros menos complejos, como es *Penguin Thesaurus* (2004), con ordenación alfabética, donde se relacionan palabras sinónimas, antónimas y categorías gramaticales.

En cuanto a los diccionarios temáticos, hay que tener en cuenta que, a veces, algunas ilustraciones y parte de vocabulario en muchos diccionarios aparecen como *back matter*, es decir, al final de la obra, relacionados con diversos temas, para reforzar el aprendizaje de los lemas definidos. Así, por ejemplo, *Collins Cobuild Learner's Dictionary* (in color) (2003) presenta estos temas: *human body, clothes, house and flat, car and bicycle, tools, kitchen utensils, insects, animals, fruit, vegetables, musical instruments, shapes*. Además, este diccionario presenta una completa información sobre sus palabras en cuanto a sus flexiones, sinónimos, antónimos, verbos frasales, correspondencias con otras entradas, valoración de la frecuencia y su uso contextual en el lenguaje.

En *Longman Language Activator* (2006), la lista de lemas en la macroestructura de este diccionario se subdivide en otros relacionados semánticamente. Así pues, *happy* agrupa estos lemas: *glad, pleased, delighted* y *sound* agrupa lemas relacionados con el sonido. De esta manera, esta obra es un diccionario que ayuda al estudiante con un nivel intermedio/avanzado de la lengua inglesa a expresar y a codificar sus ideas, encontrando el uso adecuado de determinadas palabras poco comunes, todo a través de definiciones, pronunciación, ejemplos, construcciones gramaticales, frases hechas, colocaciones, etc.

Hemos comentado estas obras, porque los diccionarios visuales están en estrecha relación con los diccionarios temáticos y viceversa. Además, los temas, situaciones o campos semánticos que aparecen en varios de estos diccionarios resultan adecuados para alumnos de secundaria, ya que otros diccionarios temáticos abarcan áreas más técnicas y especializadas, como la botánica, medicina, biología, etc.

### 4.3. ESTRUCTURA DE LA OBRA

El término *estructura* en el campo de la lexicografía se refiere a “the manner in which the component parts of a dictionary are related to each other and to the whole” (Hartmann, 2001: 58). Según Lamarca Lapuente (2011), estas relaciones son semánticas, que a su vez, pueden ser de equivalencia (utilizando sinónimos), jerárquicas (términos genéricos, específicos) y asociativas (términos asociados semánticamente).

La estructura de un tesoro, según esta autora, puede ser lineal, si los descriptores se presentan de manera simple, sin conexiones; en forma de árbol, si se sigue una jerarquía utilizando esta forma para clasificar distintos descriptores; reticular, si los descriptores se entrecruzan a manera de red.

Nuestra obra, así, podría asemejarse a una estructura en forma de árbol, ya que existe una relación jerárquica de unos descriptores genéricos, otros más específicos, hasta llegar a la palabra analizada y, además, reticular, ya que varias palabras pertenecen a distintos descriptores genéricos, como por ejemplo, *howl*, que pertenece a *fenómenos y aspectos naturales: susurro y giro del aire* y a *sonido de animales: onomatopeyas*, como ya comprobaremos en la presentación del tesoro.

Toda la información que hemos recabado, tanto teórica (diversos estudios) como práctica (ejemplos de obras lexicográficas), nos ha servido para la estructura de nuestro tesoro.

Así, la macroestructura de nuestra obra sigue un orden sistemático, seleccionando lugares o celdas (*loci* de Simónides) para ubicar la información de los lemas; es decir, los conceptos se ordenan jerárquicamente, con aspectos superordinados, subordinados y coordinados (Svensén, 2009:377), siguiendo una *cross-reference structure* (Svensén, 2009: 388), es decir, se utiliza *guiding-element-carriers* (Svensén, 2009:377), en el apartado ‘Notas/palabras relacionadas’ de la microestructura de nuestro tesoro, para



indicar que el mismo lema se puede encontrar en otro campo semántico con un uso distinto.

Como nuestra obra incluye varios campos semánticos, hemos seguido una *cross-reference structure* (Svensén, 2009:388), como hemos comentado anteriormente, relacionando los lemas y un *componential analysis* (Svensén 2009:208-209), como ocurre en *Longman Language Activator*, ya que la subdivisión de los lemas en la macroestructura, hace que sus componentes tengan rasgos distintivos semánticos.

En cuanto a la microestructura, en la primera parte, se ha seguido un orden riguroso a través de categorías para definir cada lema (Hausmann & Wiegand, 1988:328, en Hartmann, 2001:64). Estas categorías son: equivalente al español, descripción de los fonemas, ejemplos/expresiones, notas/palabras relacionadas, vídeo. En la segunda parte se muestra el lema con una imagen.

Los ejemplos que hemos utilizado son *live examples* (Svensén, 2009:147), como hemos comprobado en todas las obras lexicográficas consultadas. Además, se han utilizado colocaciones para hacer esos ejemplos más auténticos y reales. Svensén (2009:163) nos detalla estos ejemplos, utilizando onomatopeyas: *birds chirp, cats miaow, cows moo, dogs bark, horses neigh*.

En la microestructura también debe existir, como hemos visto en las obras lexicográficas, una *formal section* (Svensén, 2009:346). Nosotros hemos utilizado esta sección con una descripción detallada de los fonemas que aluden el significado de la palabra y categorizando el lema gramaticalmente. Además, a veces hemos utilizado un apartado de palabras relacionadas, como hemos comprobado en *Collins Thesaurus* (1995; 2006), donde incluye este apartado, *related words*.

La segunda parte de nuestra obra adquiere un papel relevante dentro la estructura de la obra completa, pues es el resultado del análisis de la primera parte. Hemos tenido en cuenta los diccionarios pictóricos y visuales

comentados anteriormente, pues utilizan canciones, actividades lúdicas y materiales adicionales interactivos.

Todos estos apartados que hemos utilizado en la estructura de nuestra obra sirven para que los usuarios manejen: “the central recurrent semantic features of a Word or LU<sup>18</sup> and, when appropriate, providing additional information that will help users to identify prototypical members of the category”, según Atkins & Rundell (2008:419).

#### **4.4. PRESENTACIÓN**

Se puede decir que nuestra obra lexicográfica se compone de dos partes. La primera se ha estructurado sistemáticamente de manera analítica en categorías o jerarquías, de tal forma que esta parte se aproxima a un tesoro, mientras que la segunda parte es un diccionario temático, ya que varias de las palabras analizadas en la primera parte se agrupan por temas y se presentan con varios ejemplos de una manera holística y gráfica, a través del vídeo.

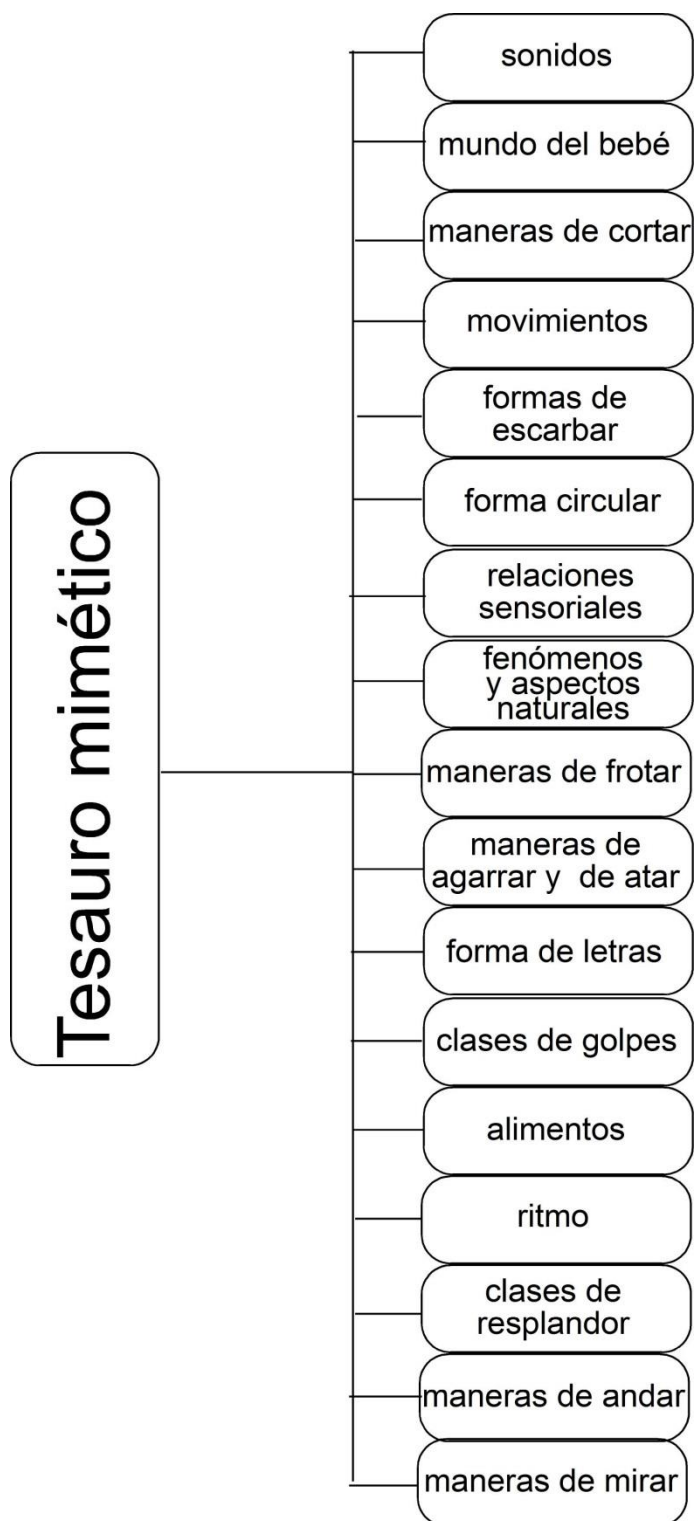
En la primera parte, las palabras quedan recogidas en diecisiete campos semánticos, siguiendo un orden basado en las fases de la investigación. En la segunda parte, las palabras se ubican en doce temas situacionales, siguiendo un orden alfabético.

A continuación, se representa la megaestructura de nuestra obra lexicográfica.

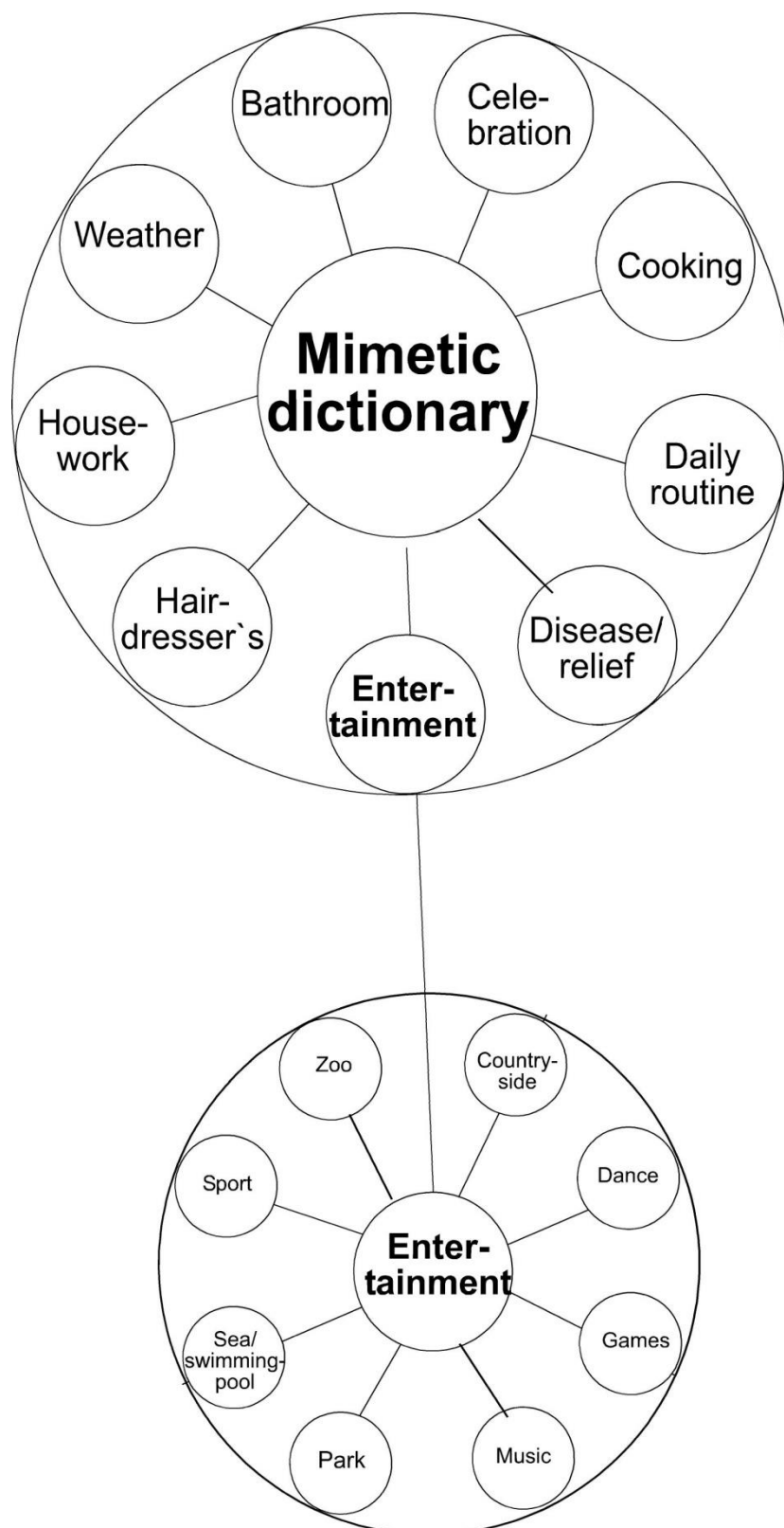
---

<sup>18</sup> LU es Lexical Unit (Atkins y Rundell, 2008:419).

#### 4.4.1. Megaestructura del tesoro mimético



#### 4.4.2. Megaestructura del diccionario temático

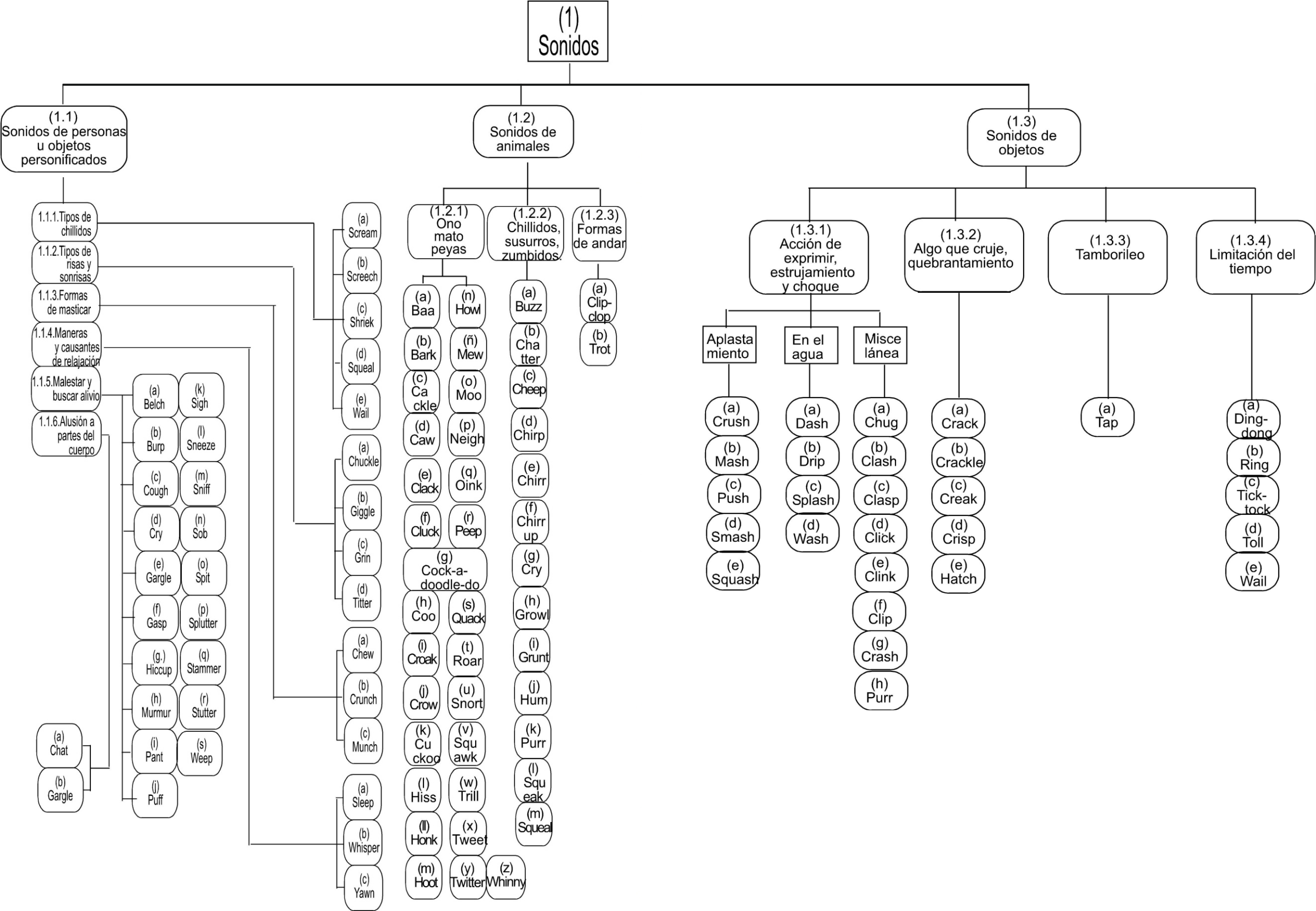


La segunda parte de nuestra obra resulta esencial, ya que recopila una serie de ejemplos sobre varios de los lemas analizados en la primera parte y se agrupan en situaciones habituales para los alumnos de Secundaria. Una de las cuales, concretamente *entertainment*, se subdivide en otras situaciones relacionadas con este tópico, ya que es un tema muy apropiado para la edad de estos alumnos. Hemos pensado que la mejor forma de exponer esta parte de la obra es con vídeos, para que el significado de la palabra quede fijado en la memoria, gracias a la imagen y el sonido.

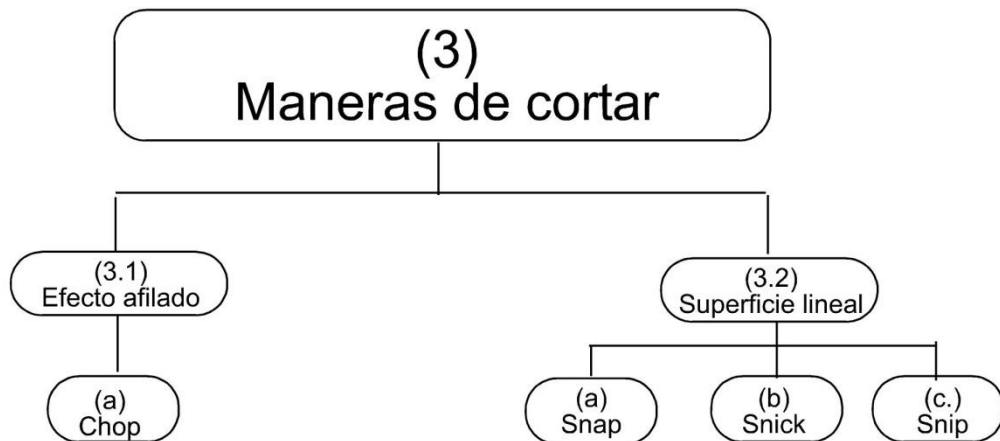
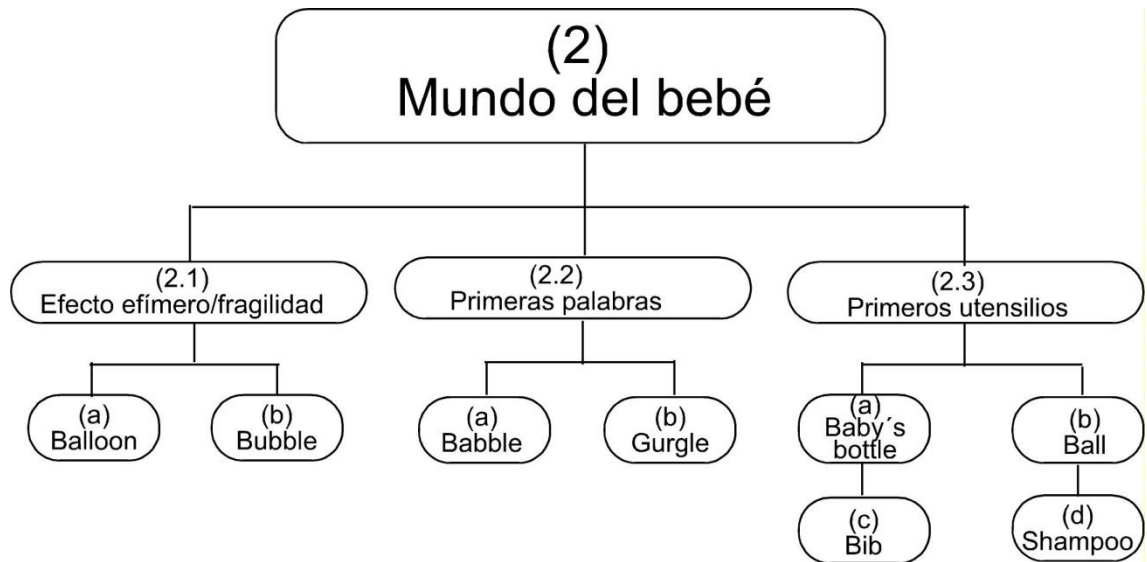
Las situaciones y los lemas están exclusivamente en inglés, pues los alumnos ya habrán asimilado el vocabulario de la primera parte, mientras que en el tesoro, se presentan los campos semánticos y las explicaciones de los lemas en castellano, para que los alumnos españoles de secundaria puedan comprender la explicación mejor.

Así pues, nuestra obra sigue la misma metodología que las actividades expuestas en el capítulo tercero, es decir, primero se recopilan las palabras para después usarlas en situaciones auténticas y reales.

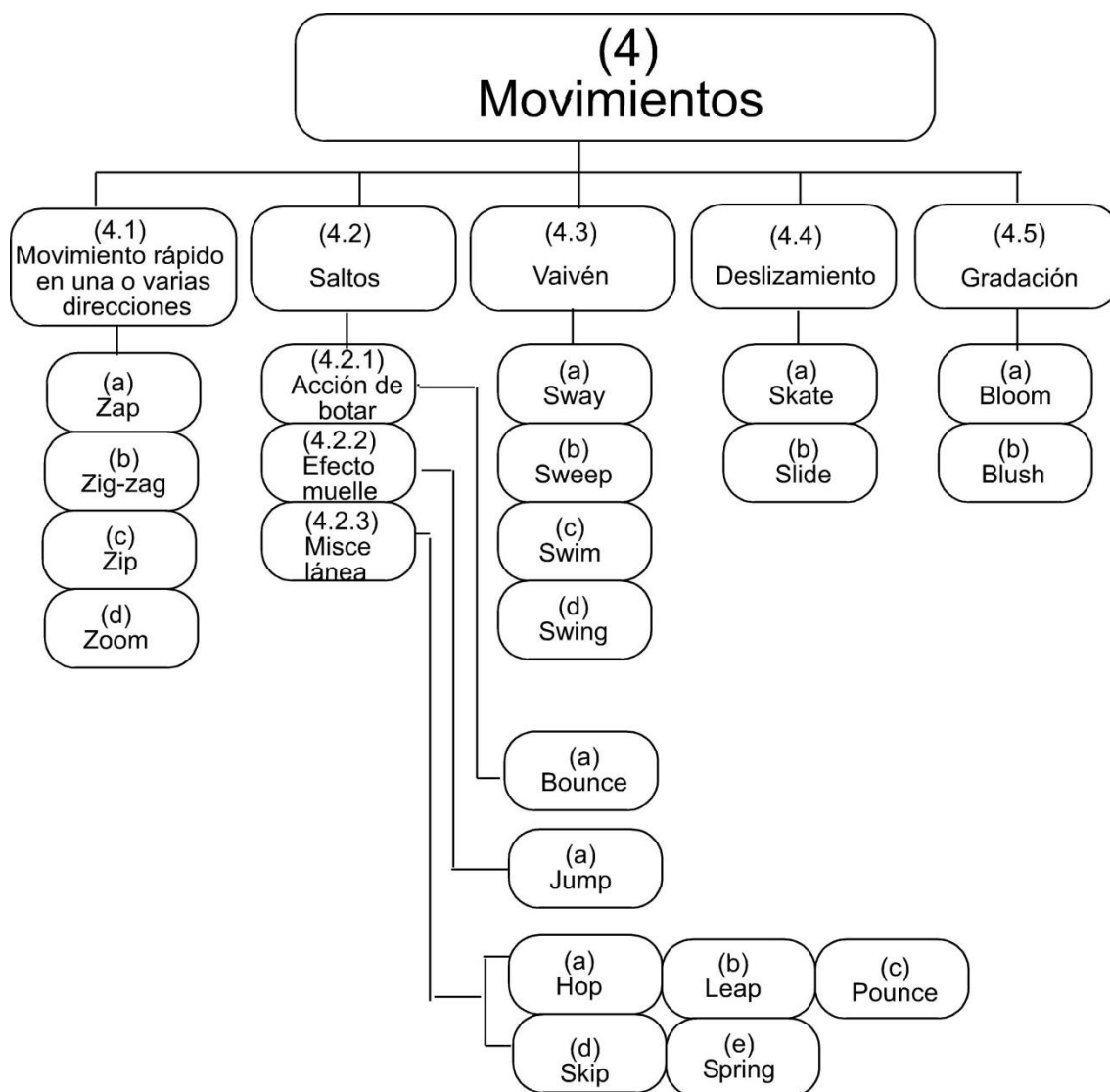
4.4.3. Macroestructura del tesoro mimético

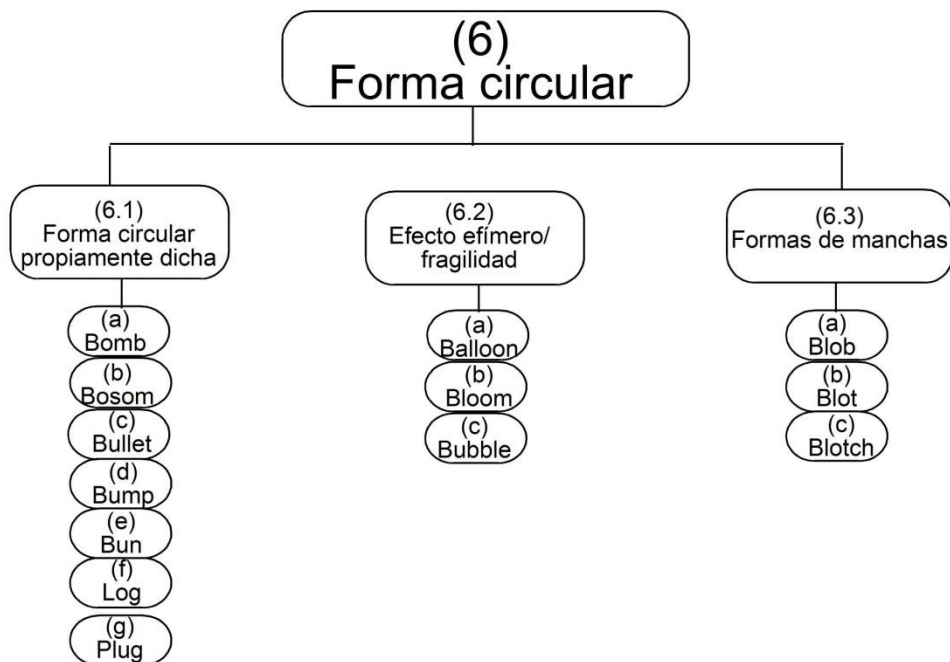
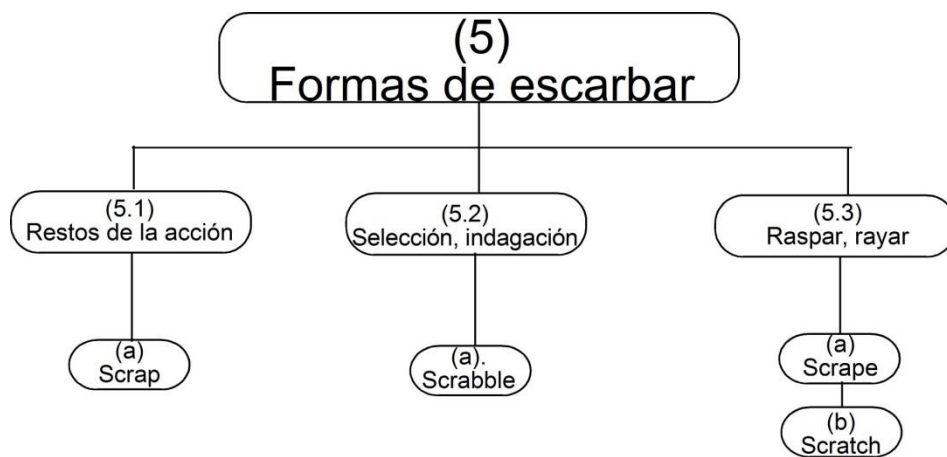


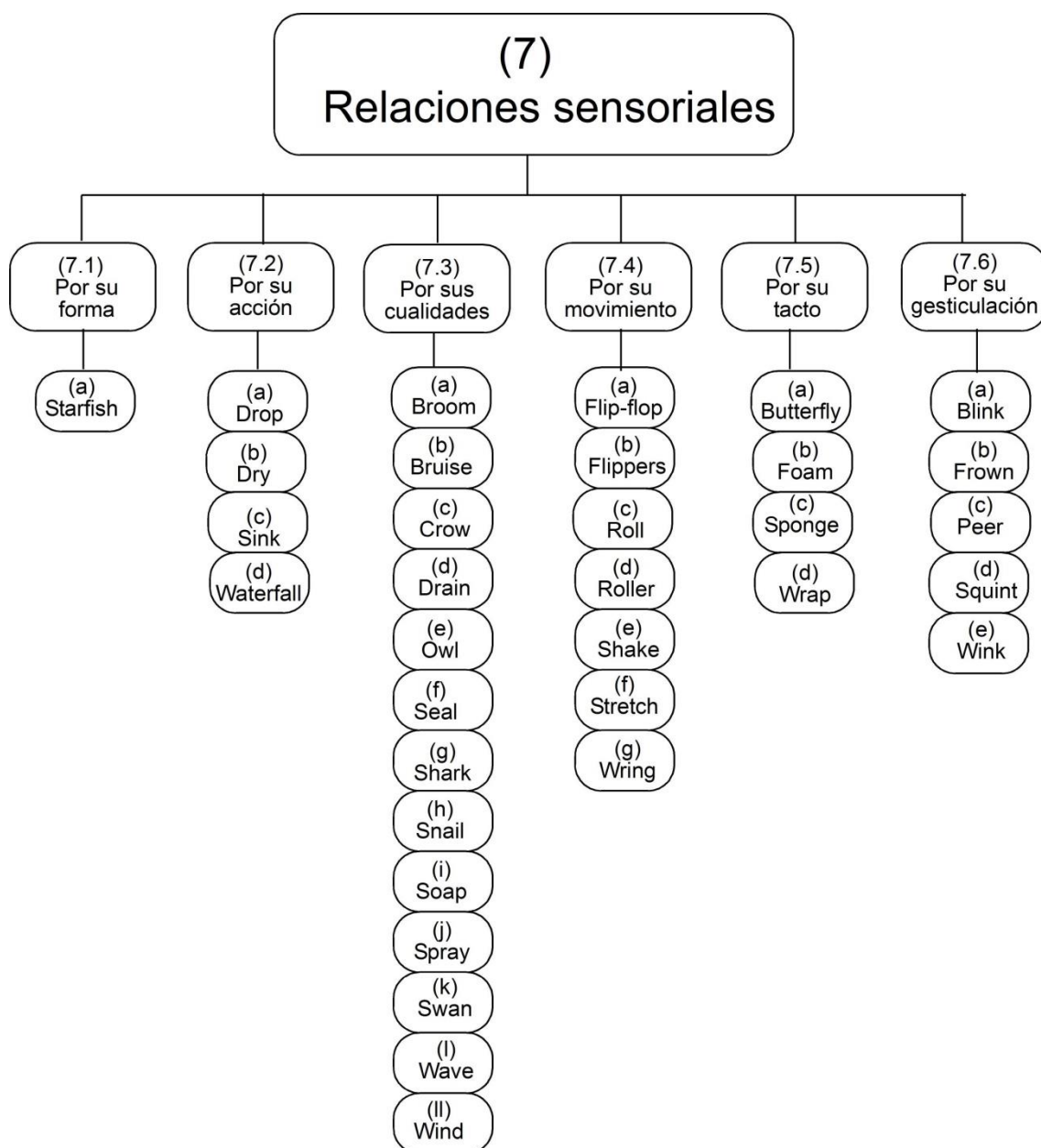


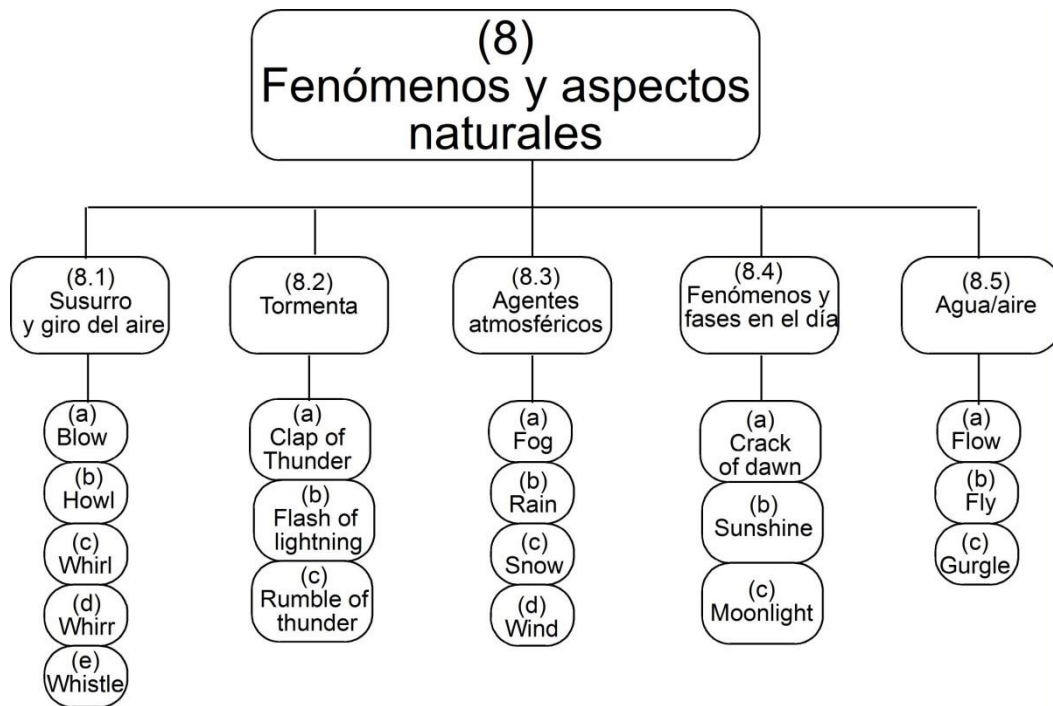


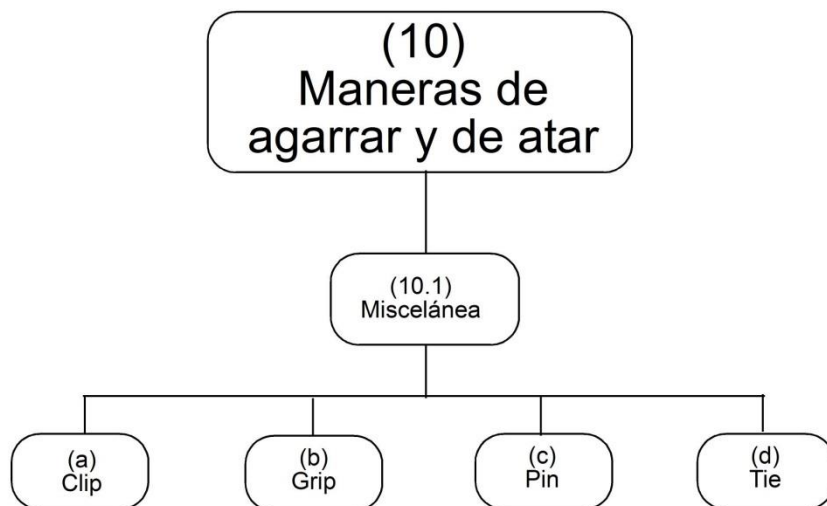
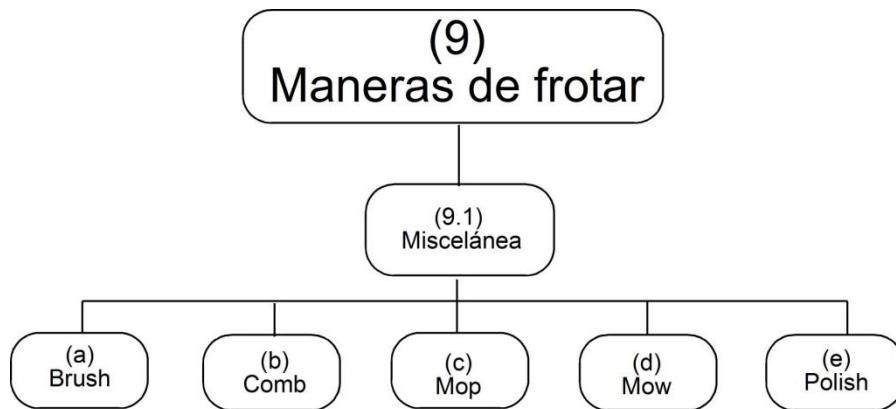


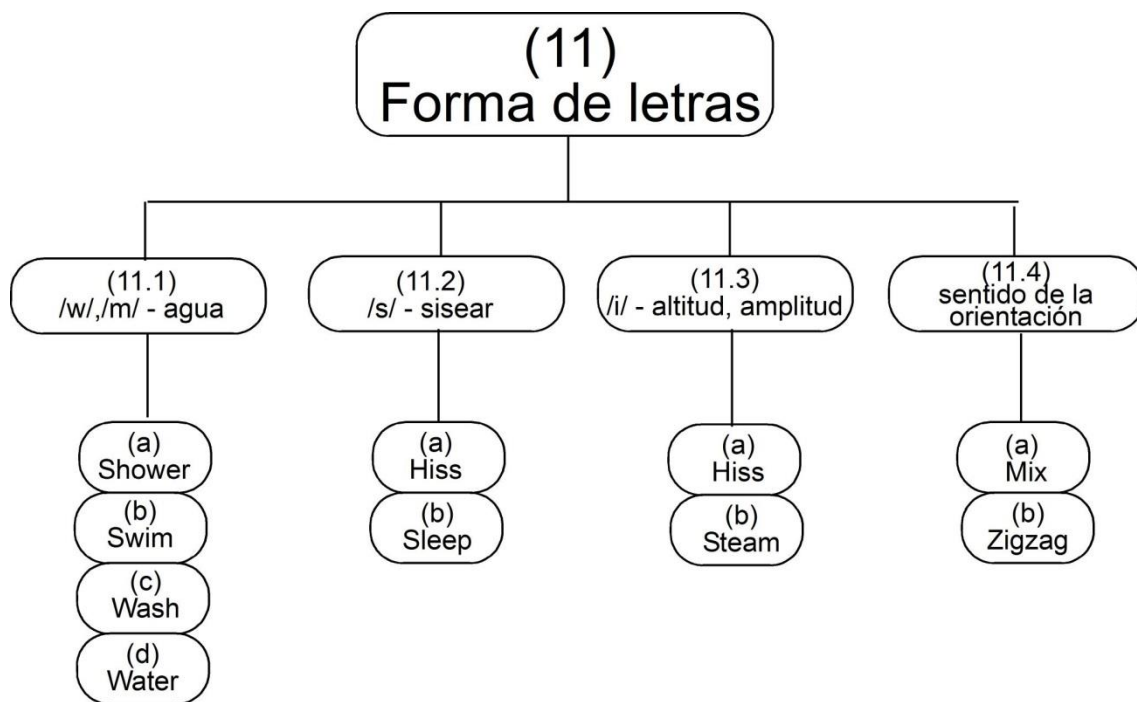


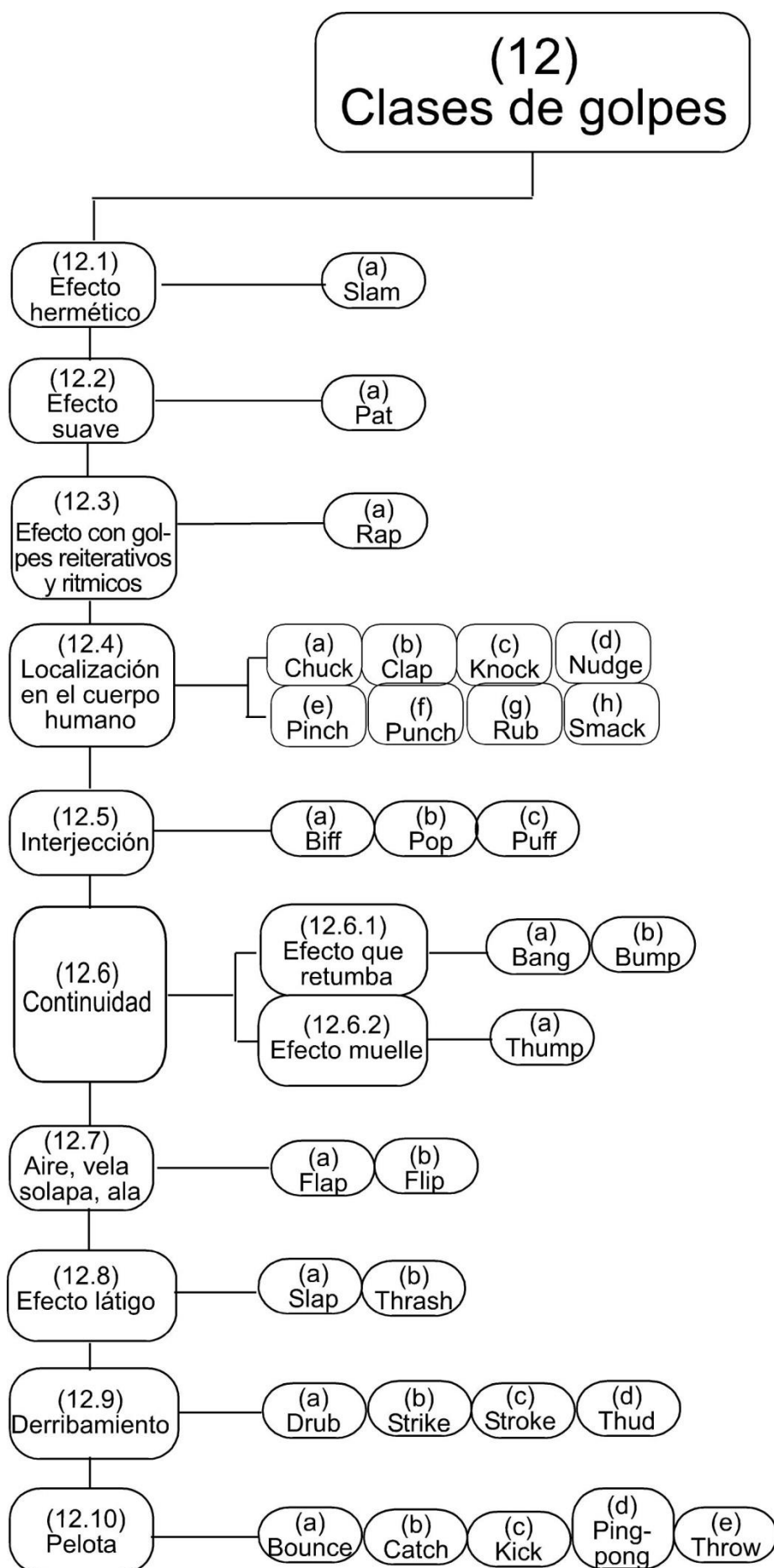


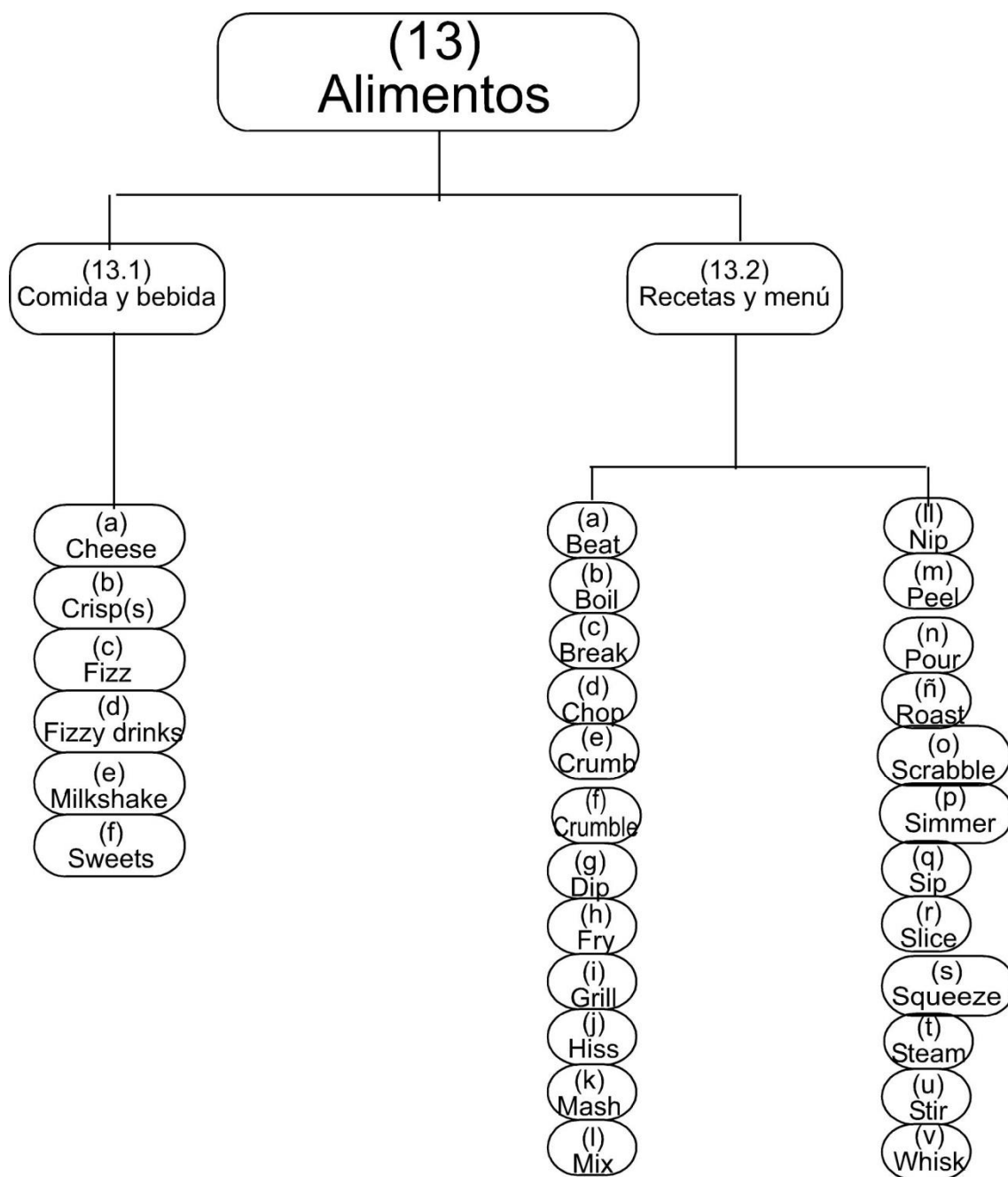




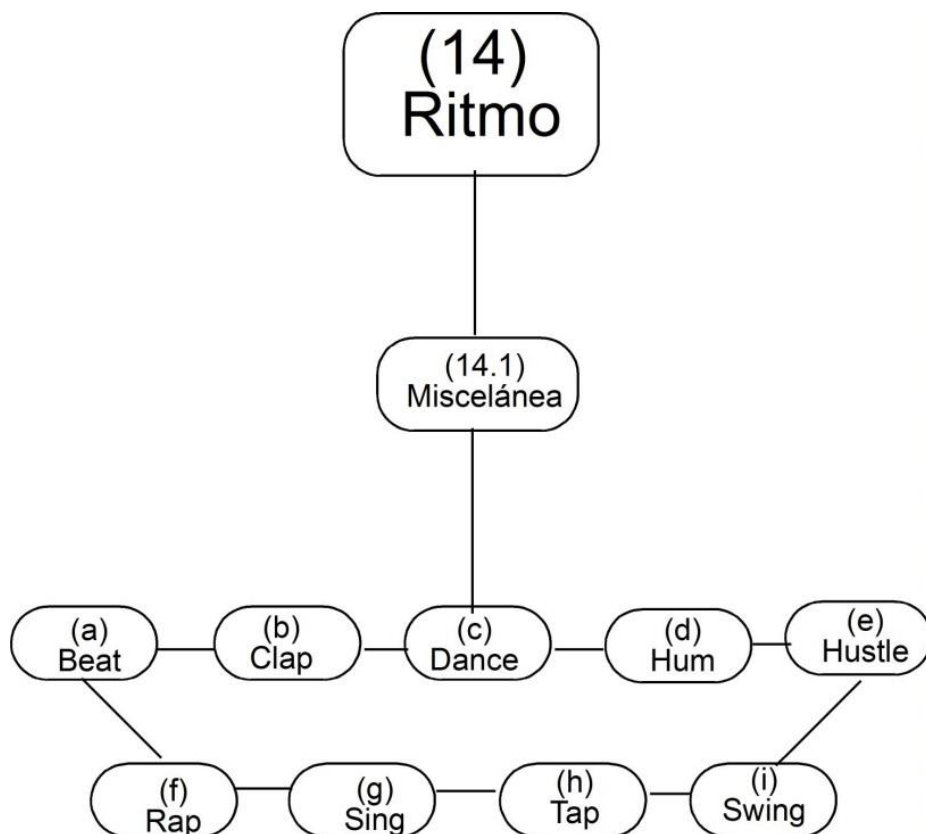


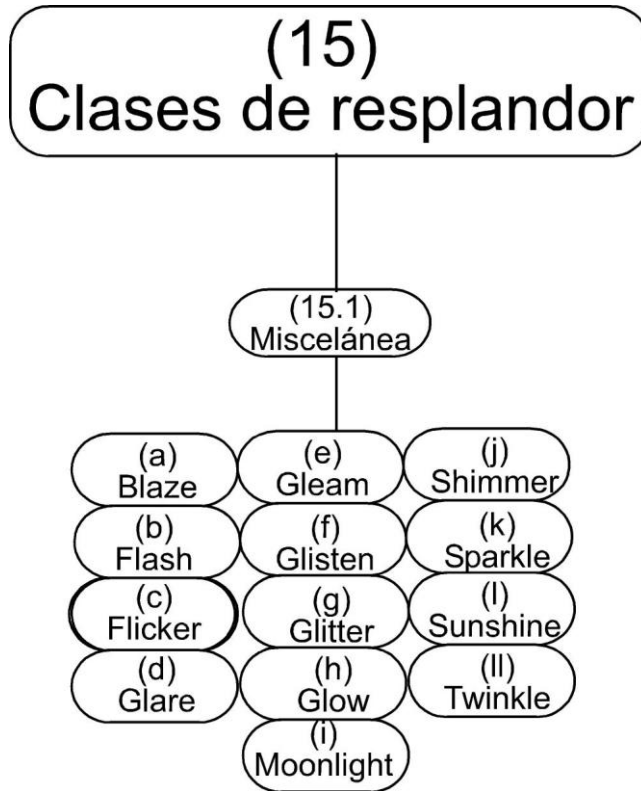


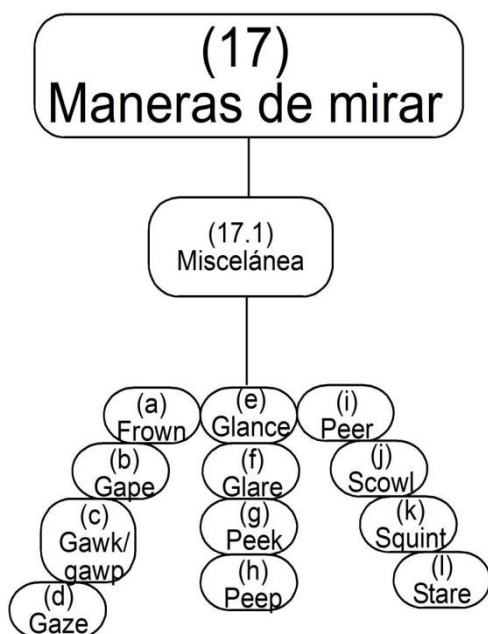
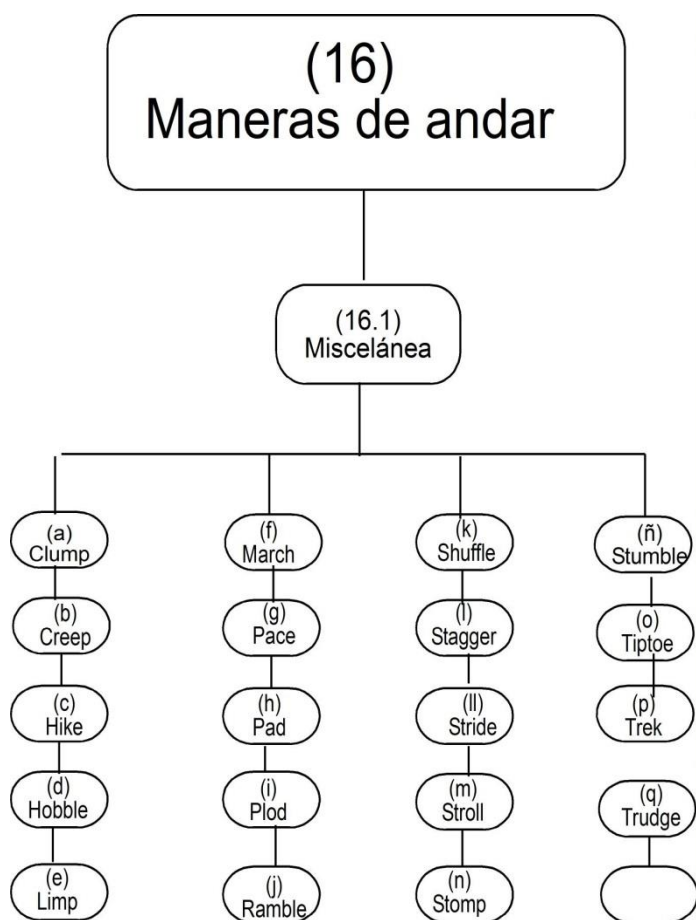




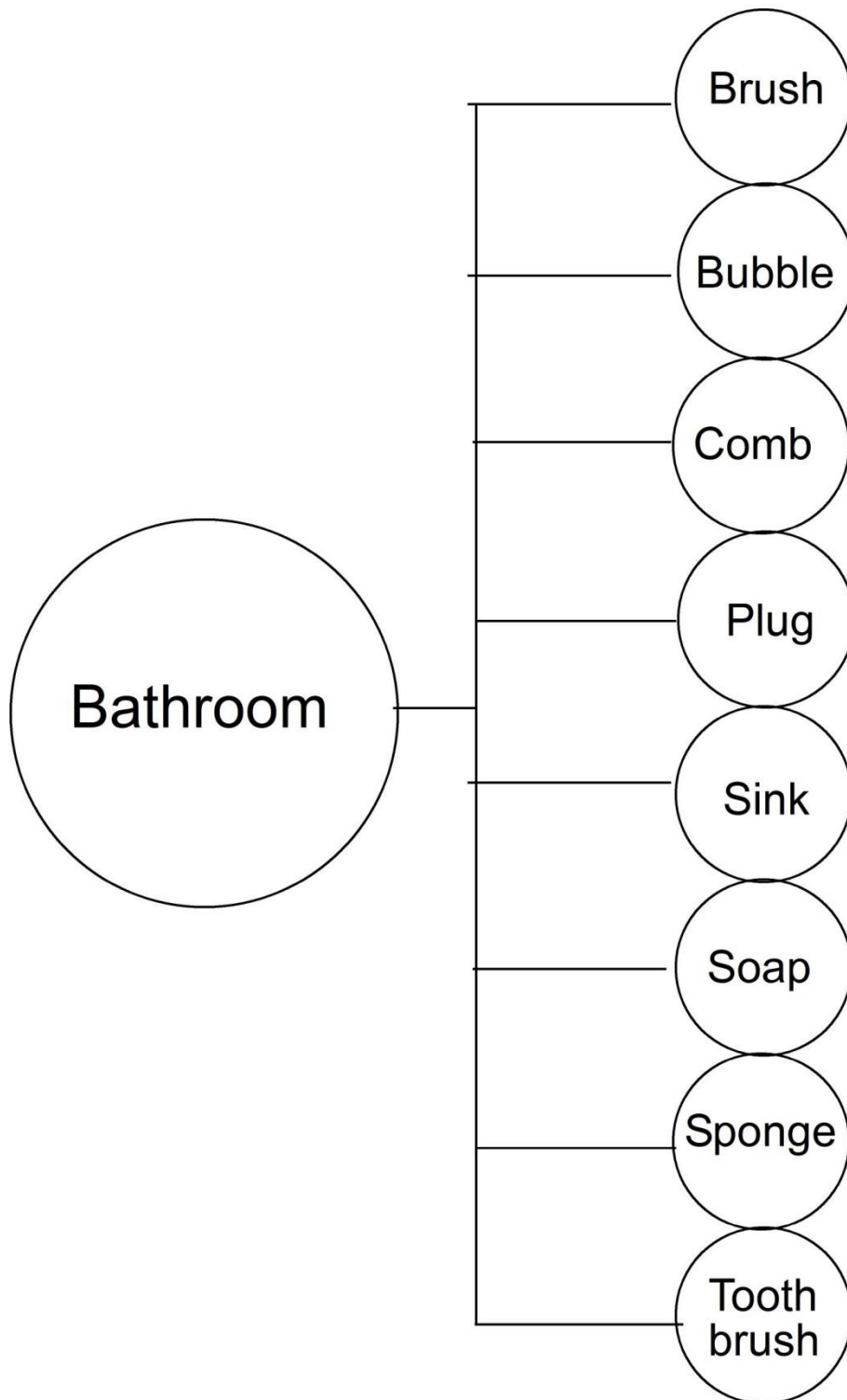


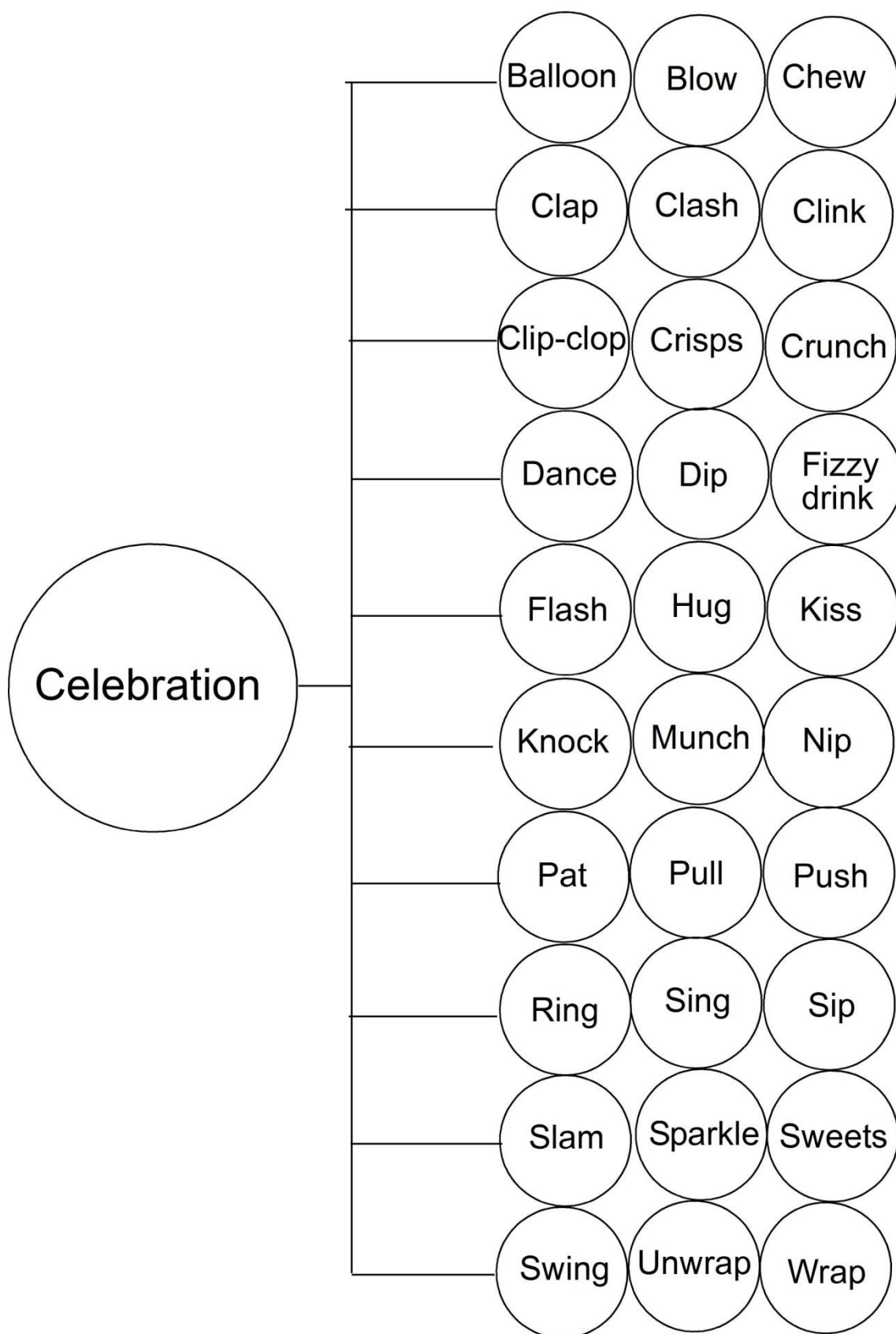


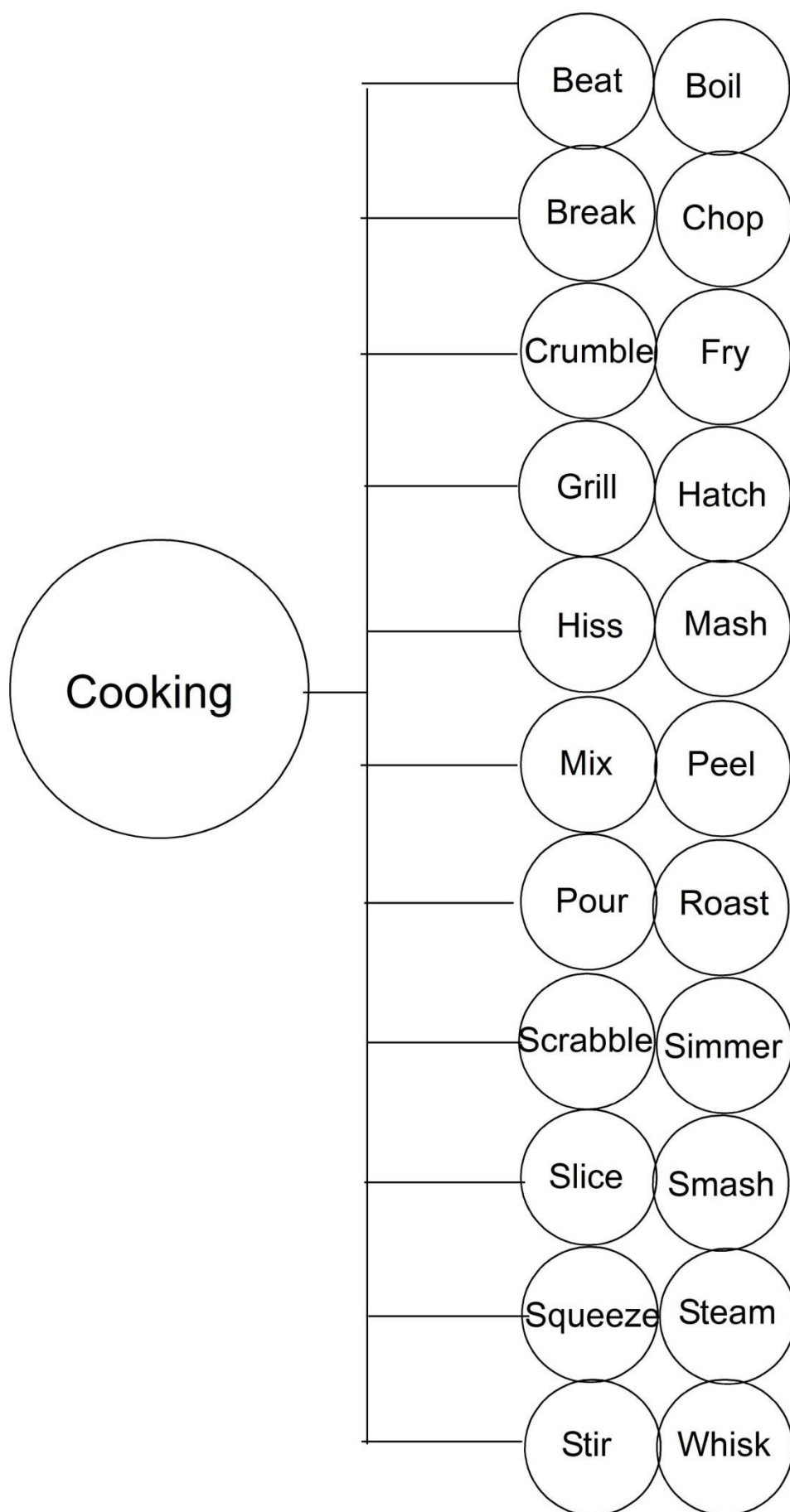


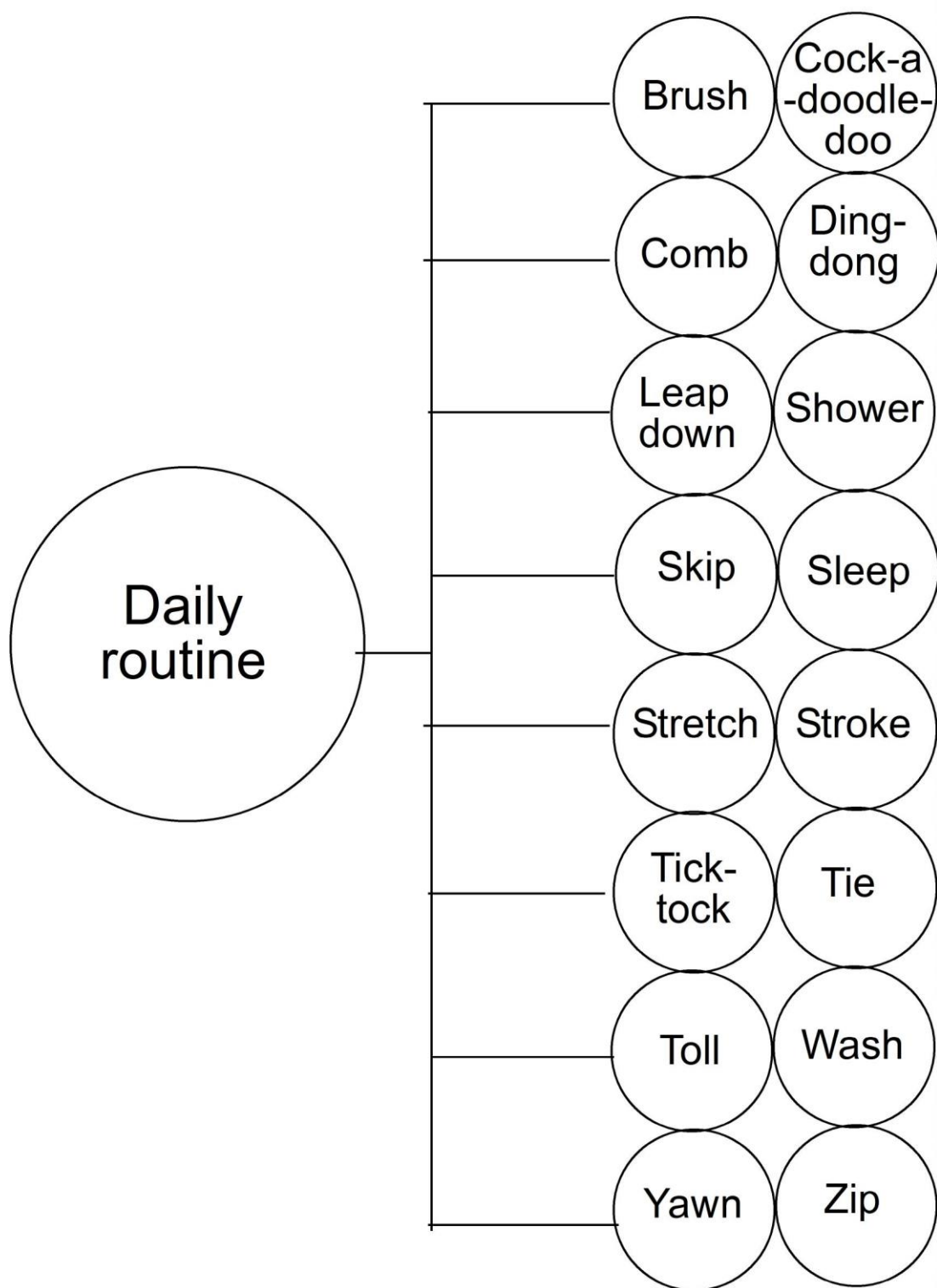


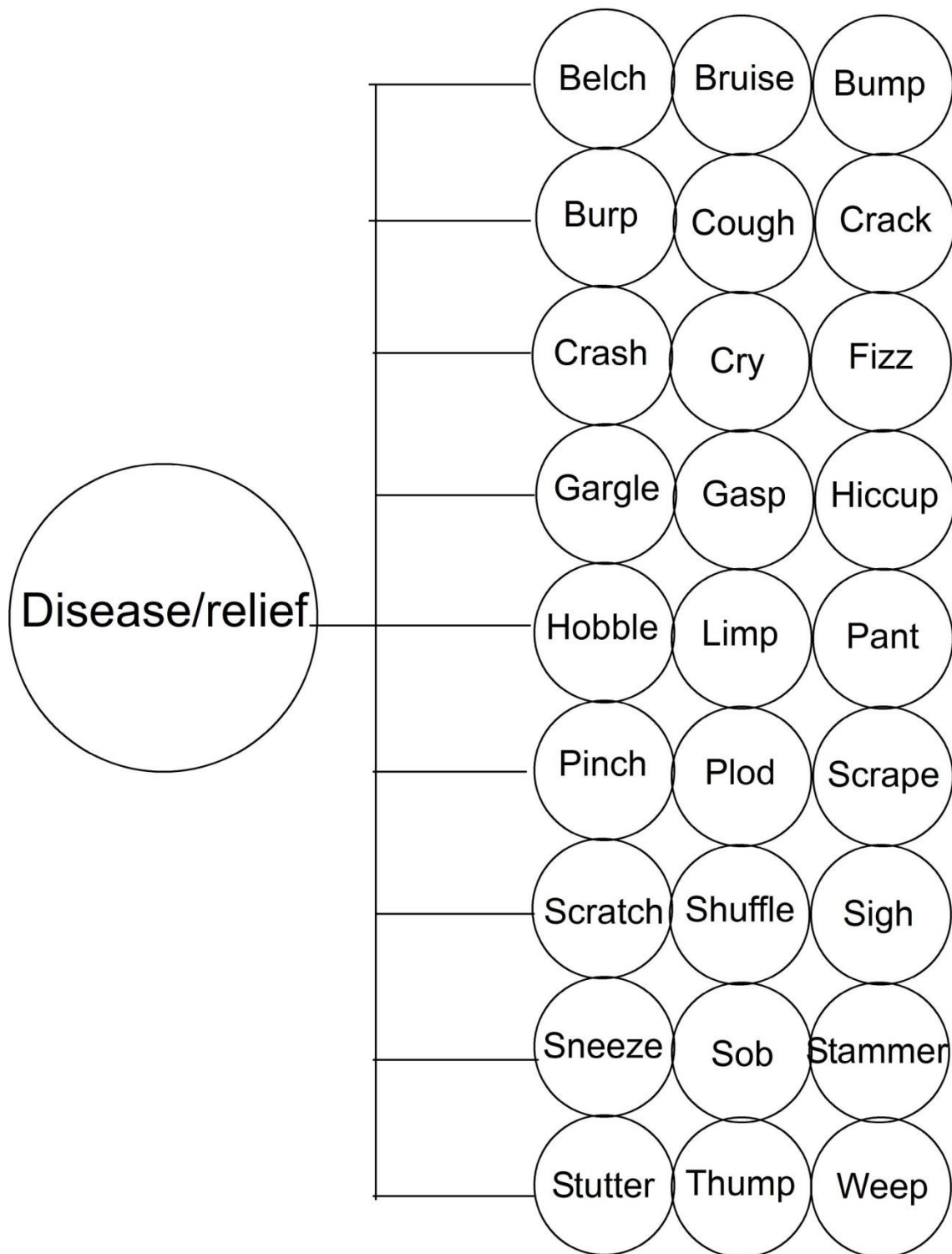
#### 4.4.4. Macroestructura del diccionario temático



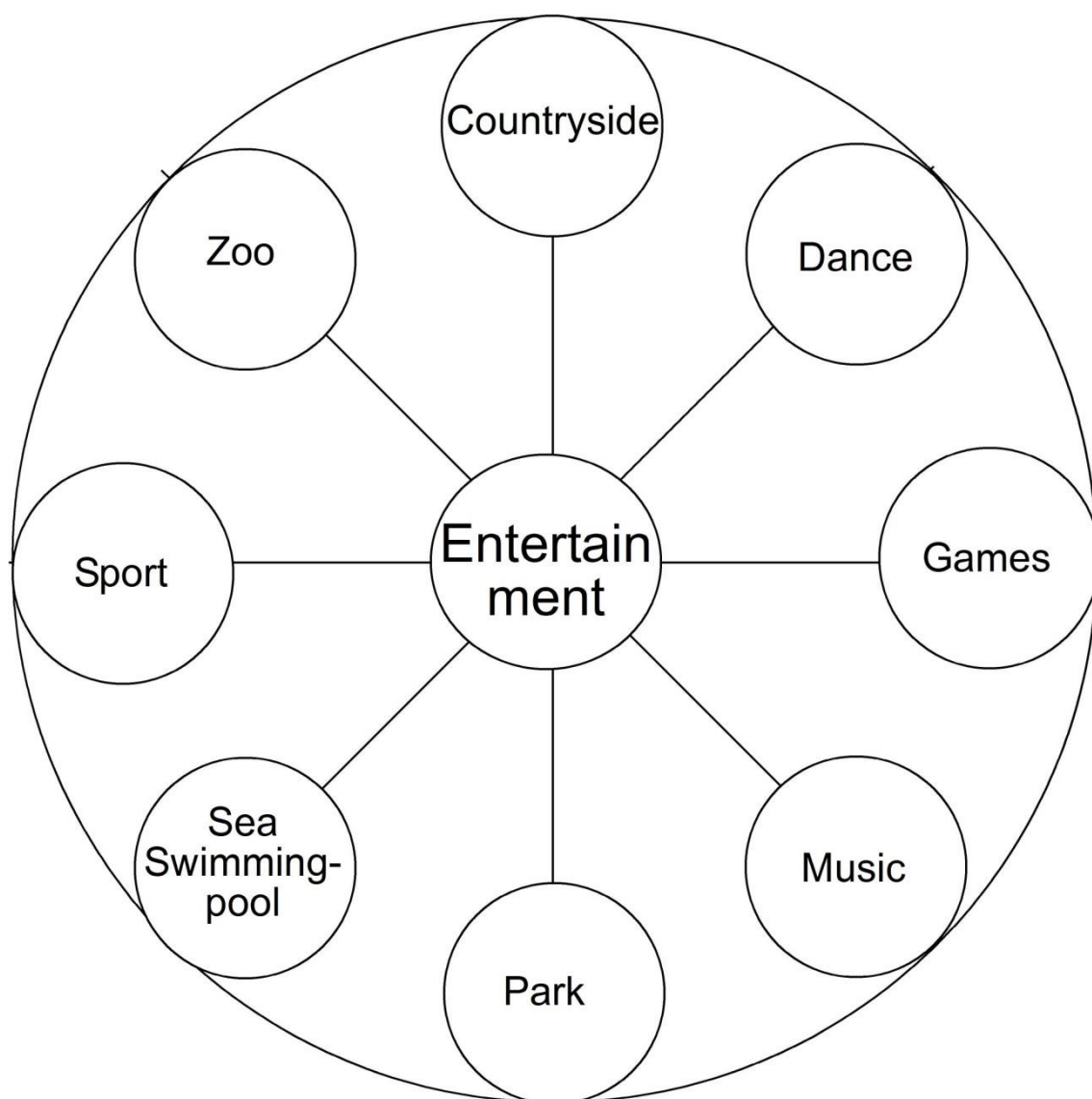


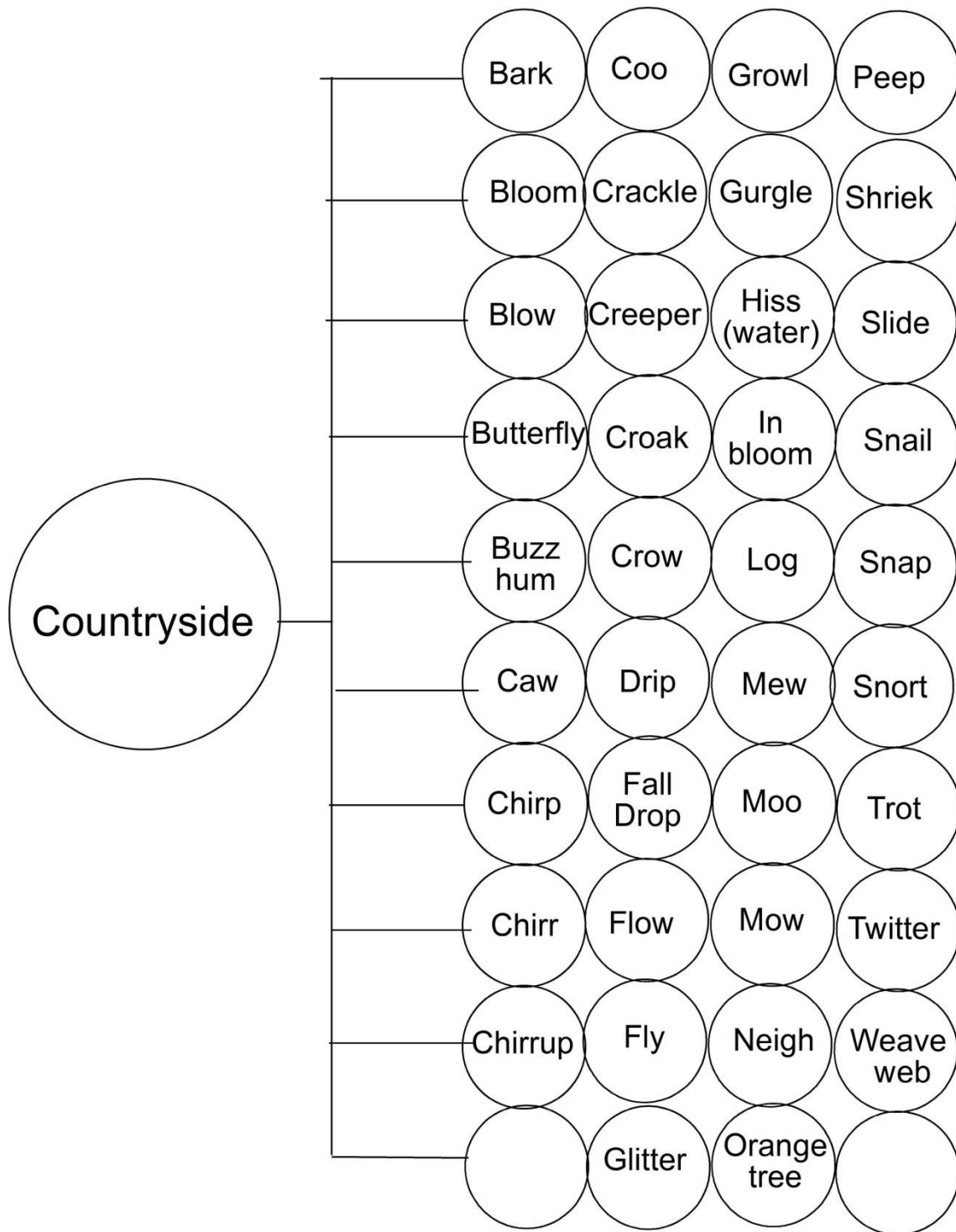


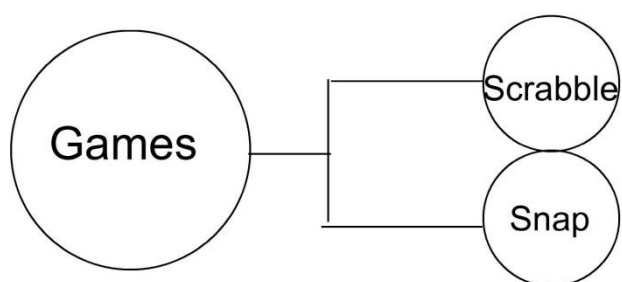
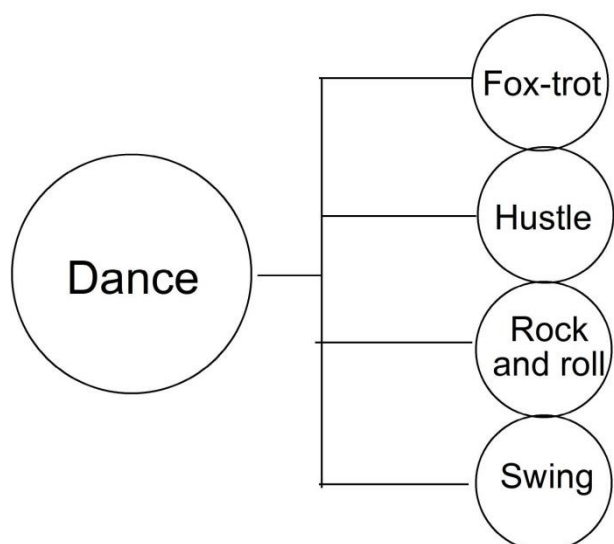


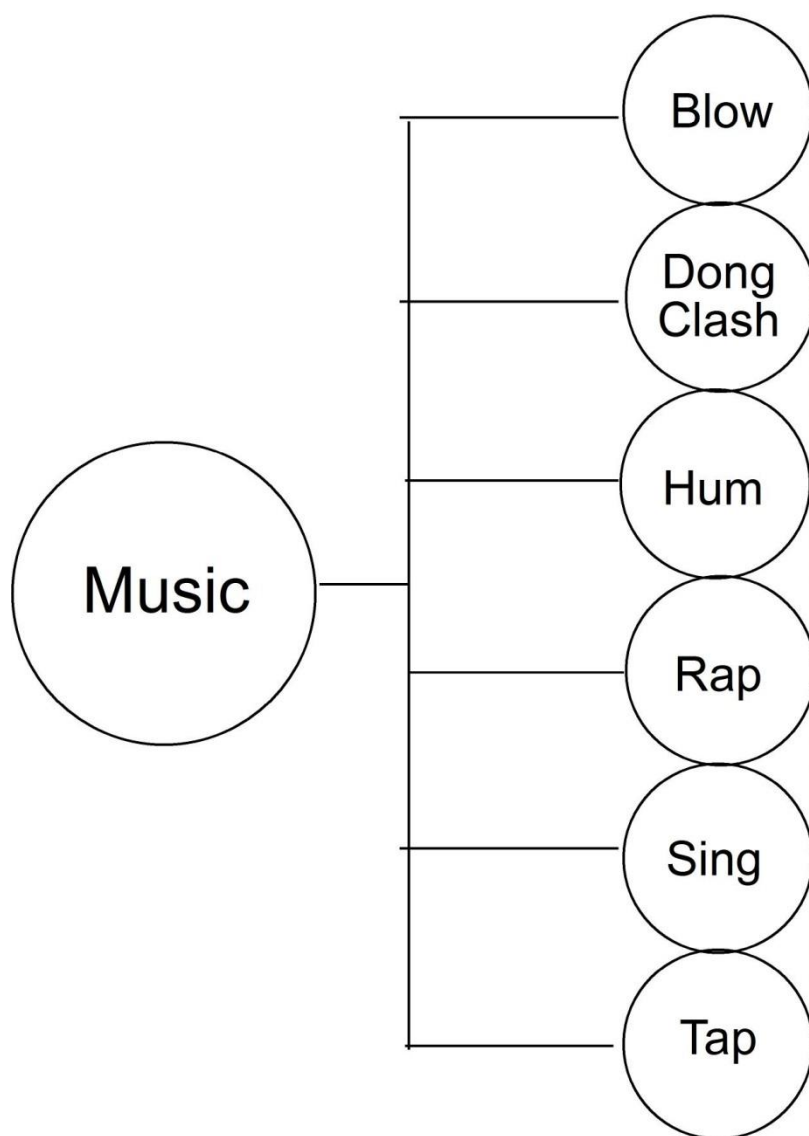


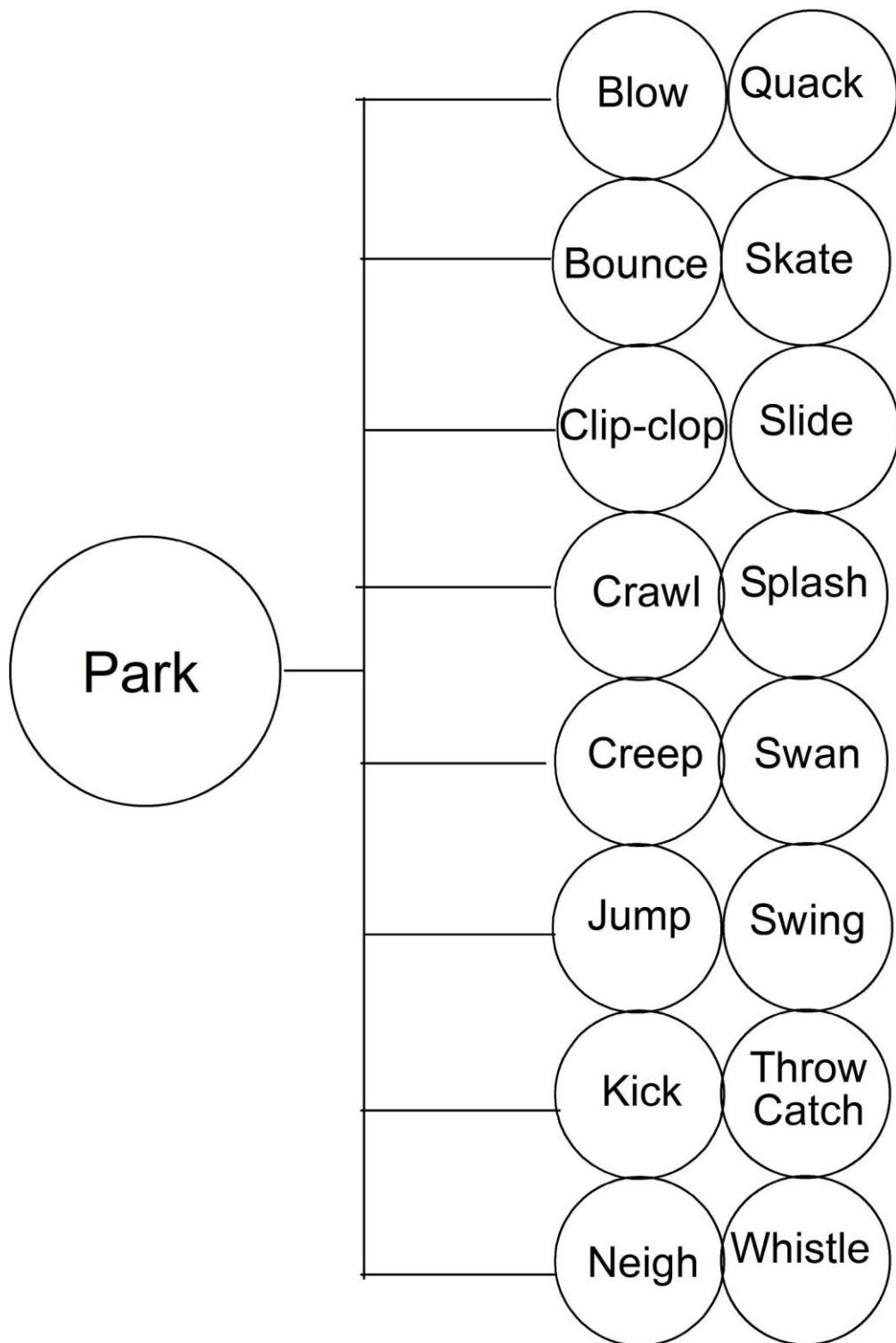


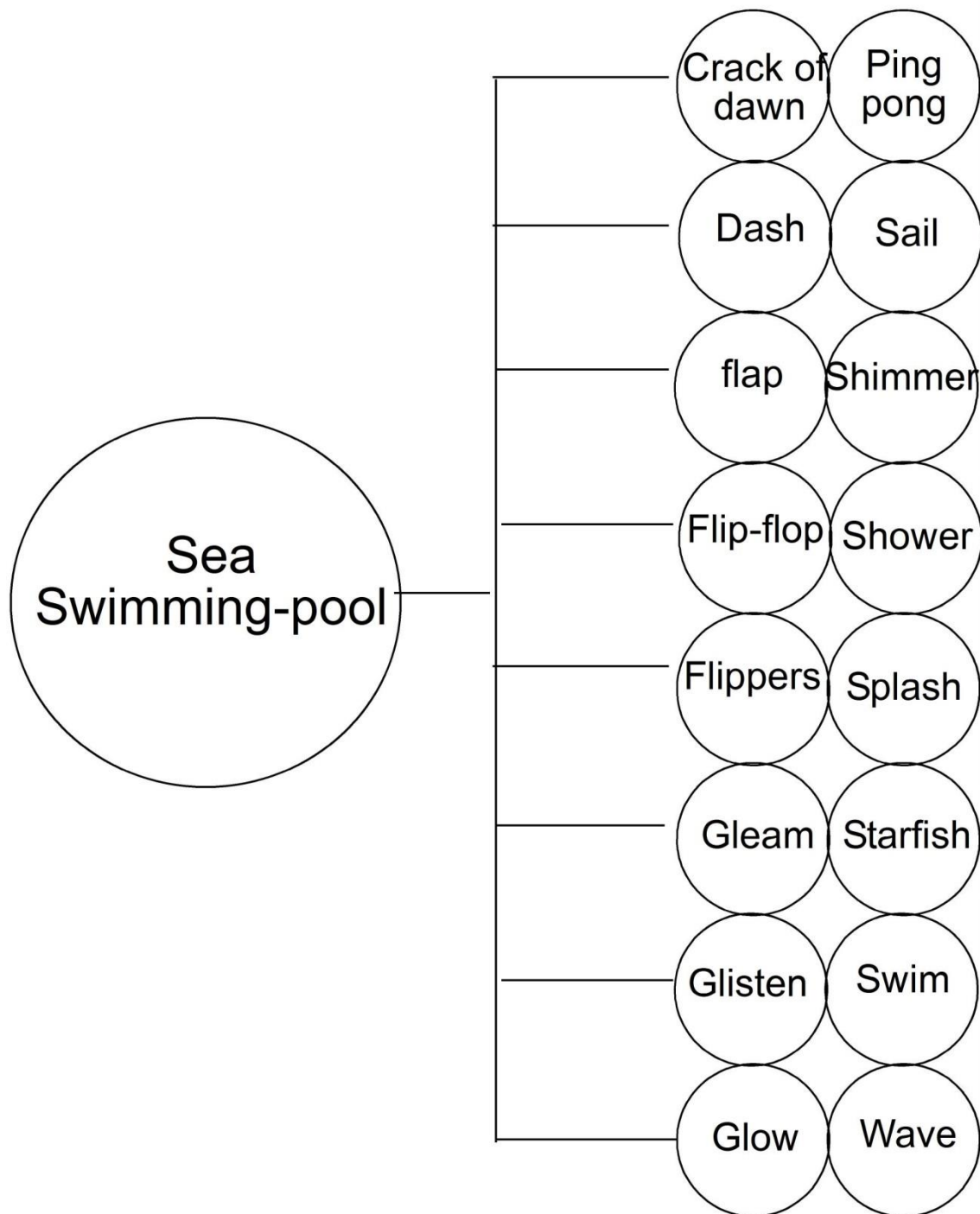


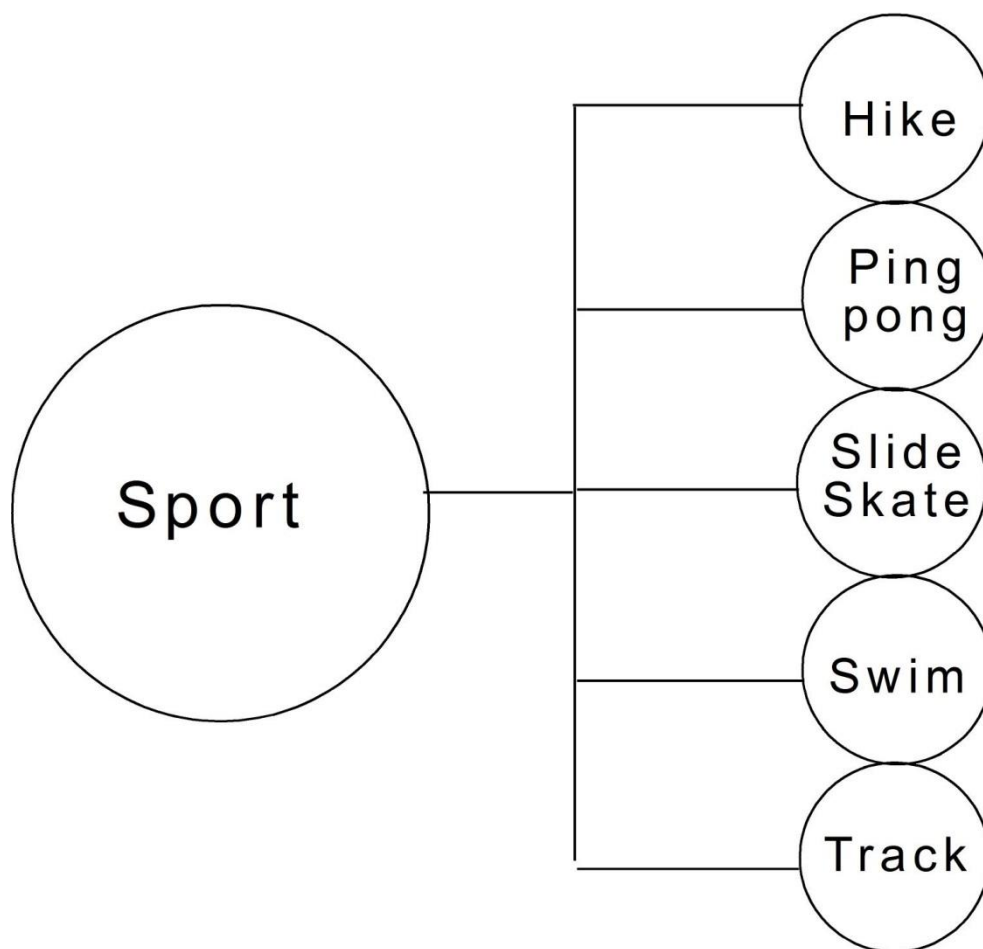


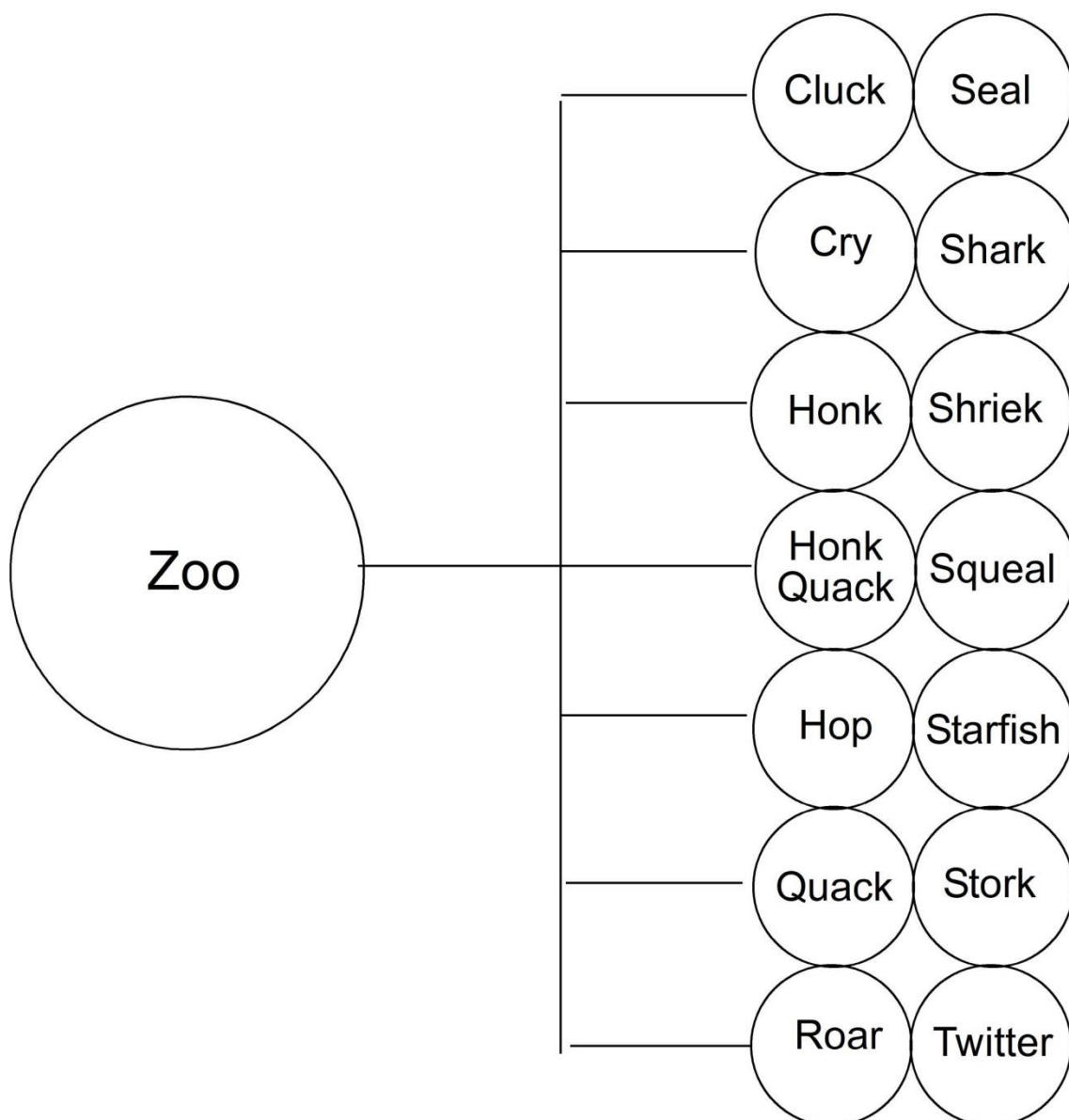




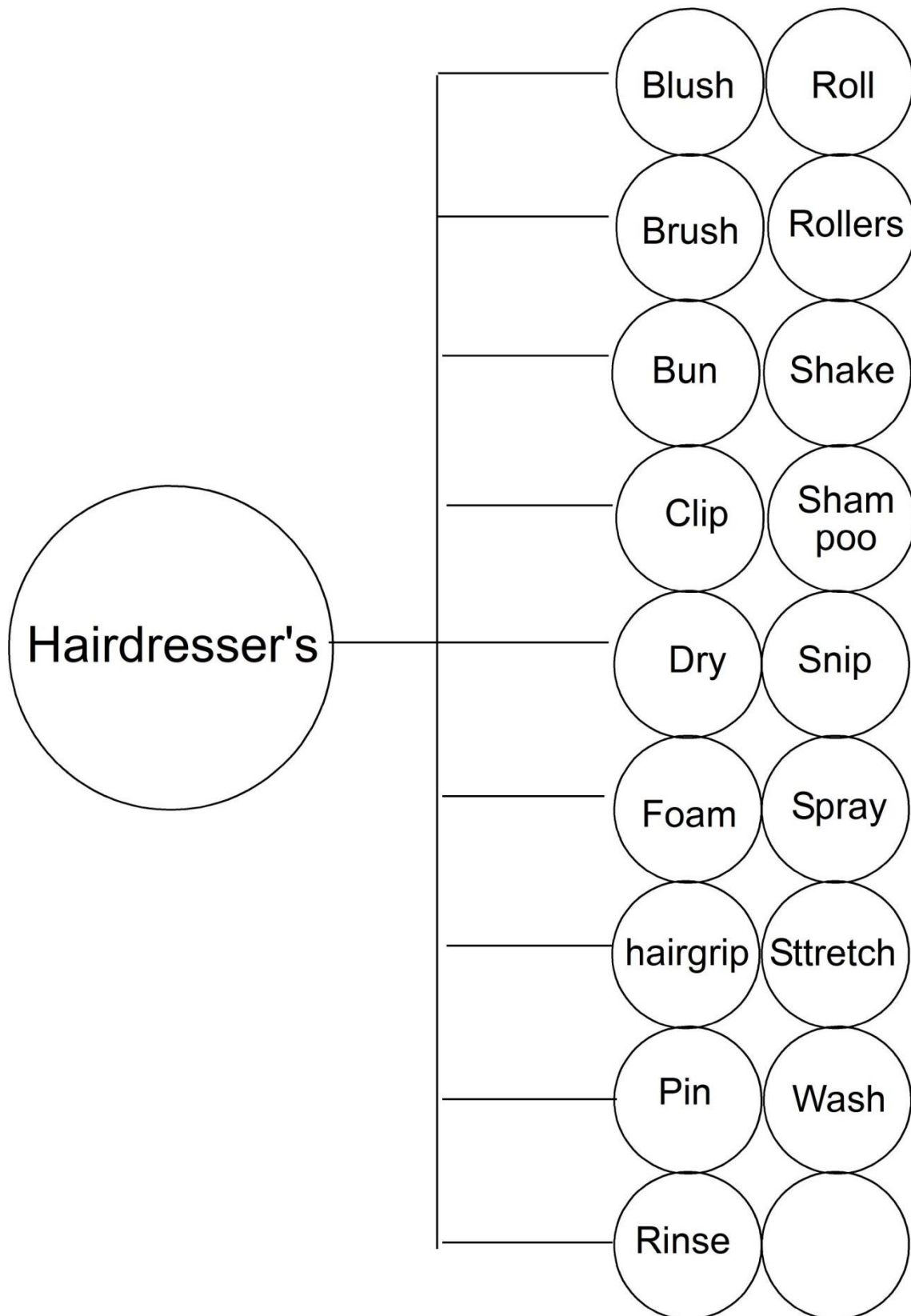


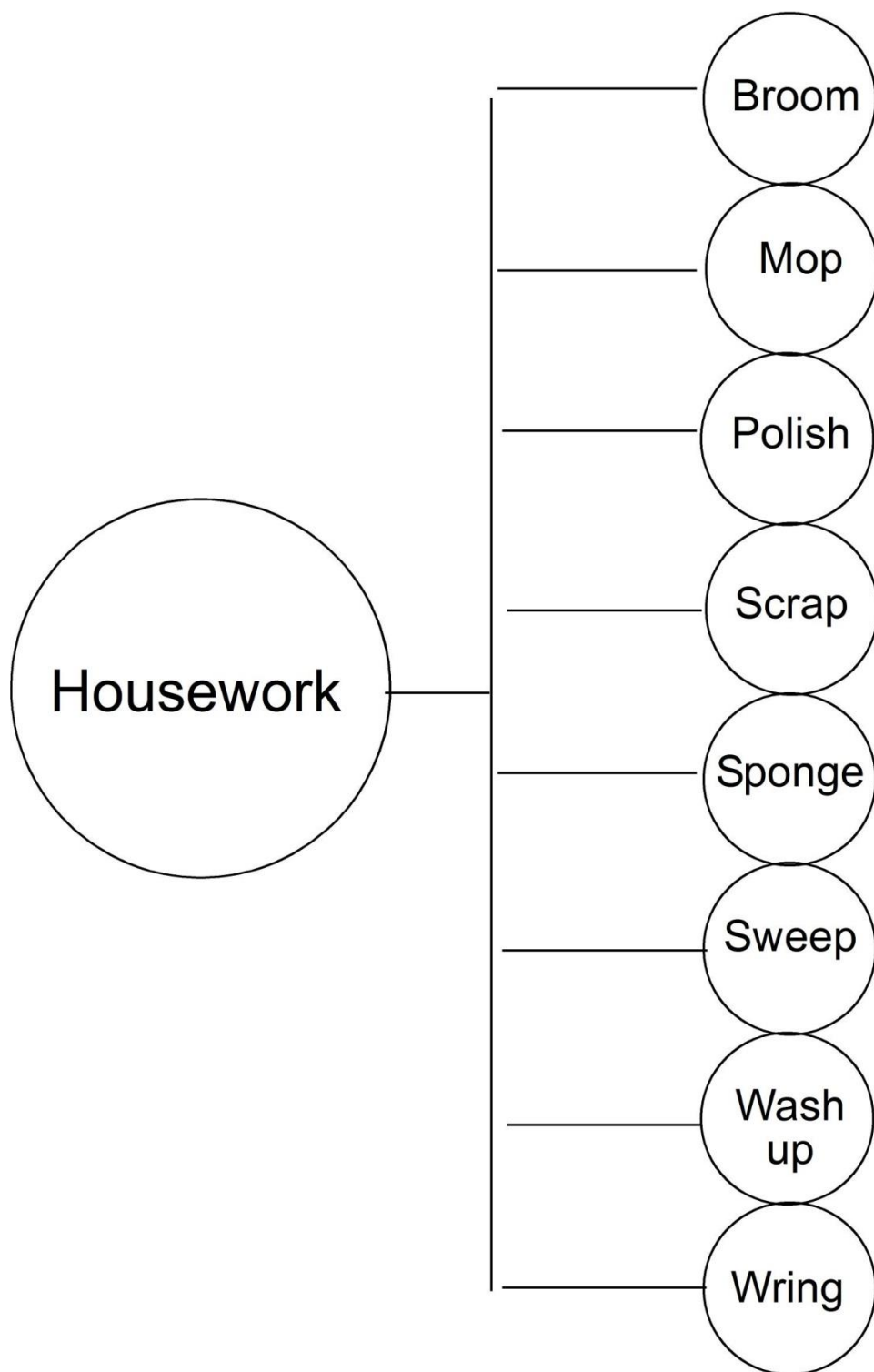


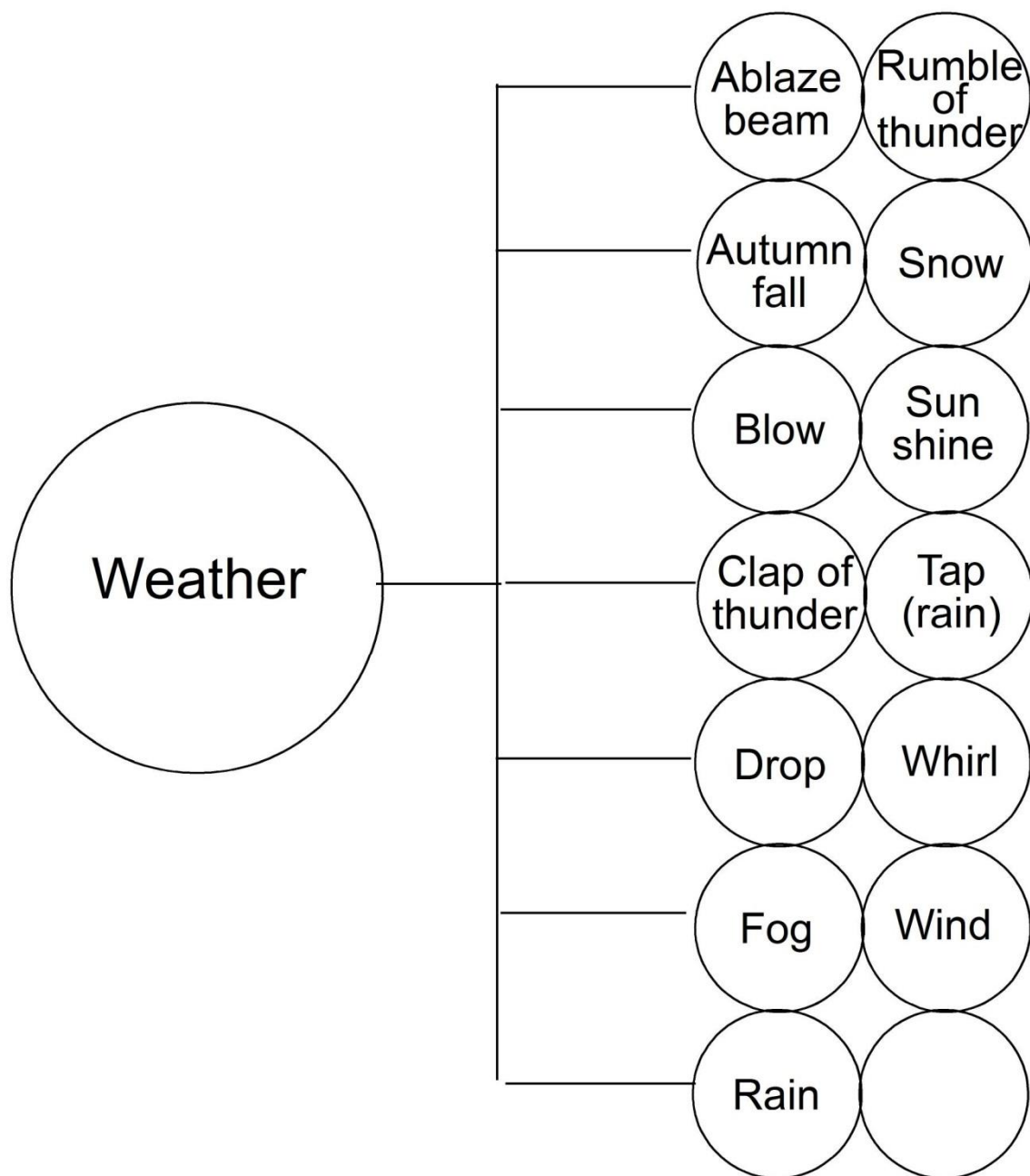








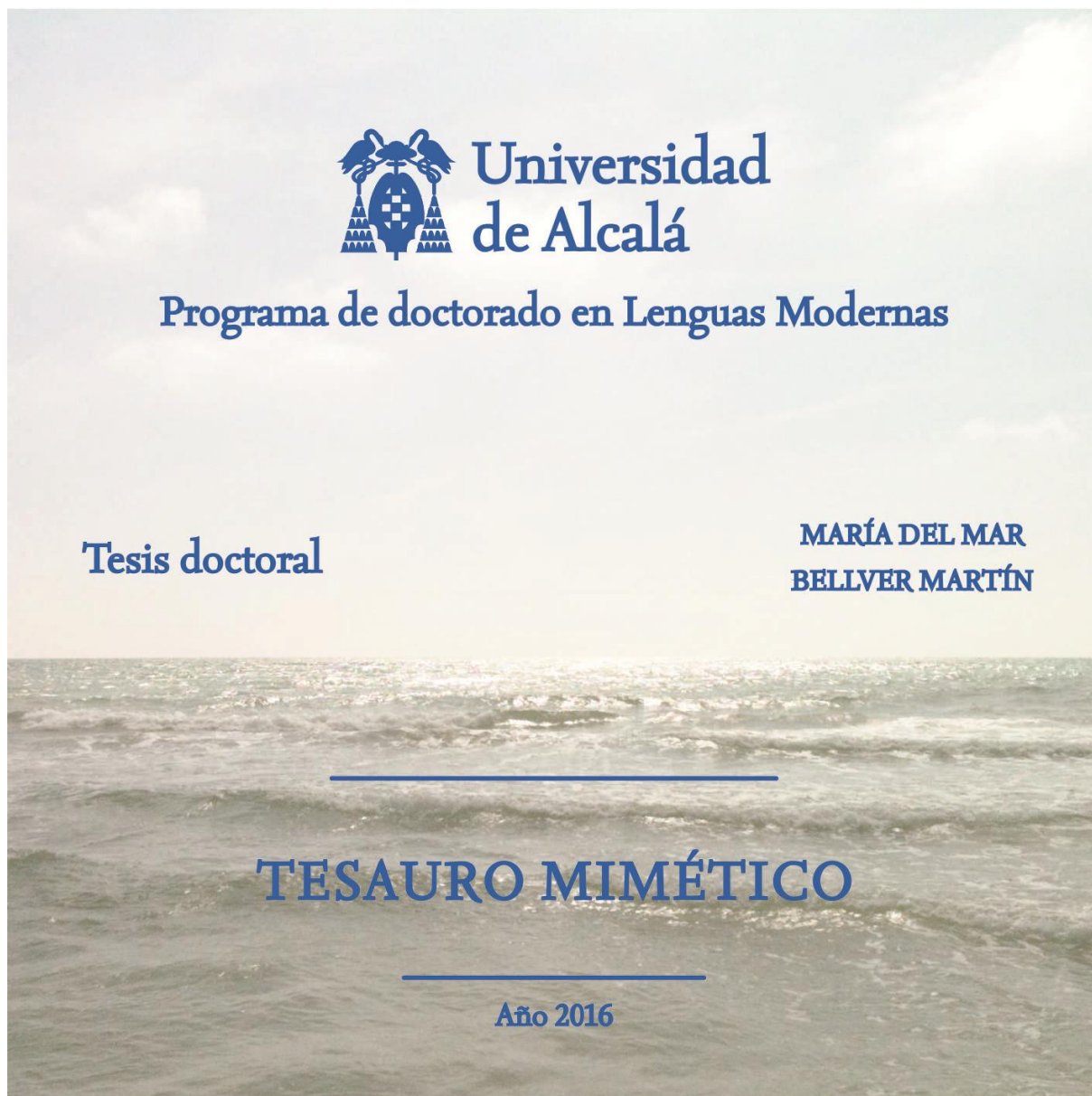




Como hemos visto, la macroestructura de la primera parte de nuestra obra es más compleja y nos encontramos con muchas más subdivisiones que en la segunda parte. Este hecho se debe a que la primera es más analítica, como hemos comentado varias veces. La segunda parte sólo se subdivide en el apartado de *entertainment*, ya que pensamos que este tema abarca muchas variantes y además, es un tópico que resulta bastante atractivo para los alumnos en edad adolescente. Este mismo tema, titulado *Recreation*, aparece en *The Oxford Picture Dictionary* (1998), comentado anteriormente y se subdivide en catorce subtemas

A continuación presentamos la microestructura de la primera parte en el siguiente epígrafe y, además, adjuntamos en un DVD las grabaciones de las microestructuras de la primera y segunda partes.

#### 4.4.5. Microestructura del tesauro mimético





# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.1. TIPOS DE CHILLIDOS

#### a. SCREAM /skri:m/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chillido Chillar (con pánico)
Descripción de los fonemas	El conjunto de los fonemas /skri:/ nos sugiere el chirrido del grito. La /m/ nos indica exageración, bien sea emoción, dolor, pánico, queja, etc.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She screamed in anger.</i> Chilló coléricamente. <i>I pressed the accelerator until the engine screamed.</i> Pisé el acelerador hasta que el motor pegó un chillido. <i>The fans screamed with excitement when they saw him.</i> Sus seguidoras gritaron con emoción cuando le vieron.
Notas/ Palabras relacionadas	/i:/ nos indica altitud, por lo que esta clase de chillido va acompañado de gestos como, tener los ojos desorbitados, el pelo de punta, dar un salto provocado por el susto, etc.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.1. TIPOS DE CHILLIDOS

#### b. SCREECH /skri:tʃ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chillido Chillar (gruñendo)
Descripción de los fonemas	El conjunto de los fonemas /skri:/ nos sugiere el chirrido del grito. El sonido /tʃ/ al final de la palabra nos indica que este sonido es penetrante.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The child screeched insults at us.</i> El niño nos insultó chillándonos.
Notas/ Palabras relacionadas	La vocal nos indica que el sonido es agudo.
Imagen	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.1. TIPOS DE CHILLIDOS

##### c. SHRIEK /ʃri:k/

Categoría gramatical	Nombre Verbo
Equivalente en español	Chillido Chillar estremecedoramente (con un sonido muy agudo)
Descripción de los fonemas	El grupo fonético /ʃri:/ nos denota que el chirrido del grito es penetrante, estridente. La /k/ al final de la palabra nos sugiere algo que puede impactar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like the shriek of a train whistle.</i> Me gusta el pitido agudo del tren. <i>I could hear a shriek of terror.</i> Pude oír un chillido estremecedor de terror.
Notas/ Palabras relacionadas	La vocal indica que el sonido es agudo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.1. TIPOS DE CHILLIDOS

##### d. SQUEAL /skwi:l/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chillido, grito Chillar, chillar
Descripción de los fonemas	El grupo /skui/ al principio de palabra nos indica un quejido, una protesta. La /l/ final hace que el sonido sea más largo que <i>shriek</i> .
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear squeals of excitement from the children.</i> Pude oír gritos exaltados que procedían de los niños.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.2.2.m
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.1. TIPOS DE CHILLIDOS

##### e. WAIL /weɪl/

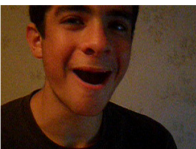
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gemido, lamento Gemir, lamentar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere el sonido del gemido o lamento que se va desvaneciendo a lo lejos.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The sirens were wailing while you told me and wailed how lonely you felt.</i> Las sirenas sonaban mientras me contabas gimiendo lo sólo que te sentías.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.3.4.e.
Imagen	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.2. TIPOS DE RISAS Y SONRISAS

##### a. CHUCKLE /'tʃʌkl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Risotada Reírse a carcajada limpia/a carcajadas
Descripción de los fonemas	El grupo /tʃʌ/ nos sugiere que la risa es abierta y fuerte. Las dos sílabas de esta palabra nos indican un sonido gradualmente repetitivo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They had a chuckle over/about that.</i> Se estuvieron riendo a carcajadas de eso. <i>It might raise a chuckle.</i> Puede que haga reír.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	




## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.2. TIPOS DE RISAS Y SONRISAS

##### b. GIGGLE /'gɪɡl/

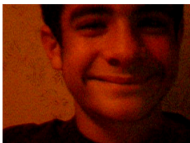
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Risita, risa falsa Reírse (tontamente), reírse entre dientes o por cortesía (Gasca y Gubern 2008:152)
Descripción de los fonemas	La /i/ nos sugiere que la risa es suave como la de los niños y jovencitas. El grupo /gi/ conlleva la idea de tontería. En esta palabra aparece dos veces el fonema /g/, por lo que se expresa una acción repetitiva.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She started to giggle because she didn't understand anything.</i> Comenzó a reírse entre dientes porque no entendía nada. <i>It was a real giggle.</i> Fue muy divertido/Fue todo un número.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.2. TIPOS DE RISAS Y SONRISAS

##### c. GRIN /grɪn/

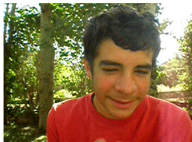
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Sonrisa falsa Sonreír (sarcásticamente, falsamente)
Descripción de los fonemas	La /i/ nos indica una sonrisa abierta, de oreja a oreja. El grupo /gr/ conlleva un sentido negativo, mostrando los dientes, con un matiz sarcástico y burlón.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She was grinning from ear to ear.</i> Sonreía de oreja a oreja. <i>He had to grin and bear it.</i> Tuvo que echar una sonrisa falsa y aguantarse.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.2. TIPOS DE RISAS Y SONRISAS

##### d. TITTER /'tɪtəʳ/

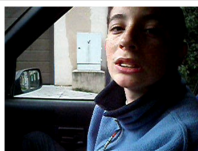
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Sonrisa tímida Sonreír tímidamente
Descripción de los fonemas	La /i/ nos indica brevedad, suavidad, que junto con la /t/, se añade un matiz nervioso y tímido, con disímulo. La repetición de la /t/ conlleva repetición.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She tittered politely.</i> Sonrió tímida y educadamente.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.3. FORMAS DE MASTICAR

##### a. CHEW /tʃu:/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Manera de masticar Masticar
Descripción de los fonemas	La zona de localización a la que se refiere el fonema /tʃ/ es entre los dientes.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Chew your food well before you swallow it.</i> Mastica la comida bien antes de tragarla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.3. FORMAS DE MASTICAR

##### b. CRUNCH /krʌntʃ/

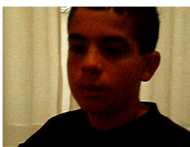
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Manera de mascar/masticar con ruido Mascar/masticar con ruido/hacer ruido al masticar
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos indica algo que cruje; /tʃ/ al final de palabra nos sugiere la acción de cortar, de resquebrajar con los dientes.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The boy was crunching some crisps.</i> El niño estaba haciendo ruido al masticar las patatas fritas.
Notas/ Palabras relacionadas	Pongamos otro ejemplo por extensión semántica: <i>Our footsteps crunched on the snow.</i> Nuestros pasos hacían crujir la nieve
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.3. FORMAS DE MASTICAR

##### c. MUNCH /mʌntʃ/

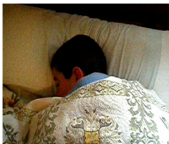
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Morder, masticar, mascar con la boca cerrada (Gasca y Gubern, 2008:220)
Descripción de los fonemas	La /m/ nos indica el hecho de masticar, moviendo la mandíbula de una forma neutral, sin especificar la acción de crujir, como veíamos en el caso anterior. La /tʃ/ al final de palabra nos sugiere la acción de cortar, resquebrajar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>As I talked, she munched away at an apple.</i> Mientras yo hablaba, ella mordisqueaba una manzana.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Munchies</i> es una palabra americana informal que se refiere a comida poco consistente para quitar el hambre o lo que nosotros llamaríamos coloquialmente un tentempié, piccolabis, picoteo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.4. MANERAS Y CAUSANTES DE RELAJACIÓN

##### a. SLEEP /sli:p/

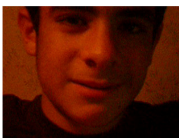
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (sleep-slept-slept)
Equivalente en español	Sueño Dormir
Descripción de los fonemas	El fonema /s/ , tanto el sonido como el símbolo escrito nos denota el siseo del sonido que conlleva esta palabra. /sl/ nos indica el estado de estar relajado y la cualidad de lentitud. El fonema /i:/ nos refleja un estado de amplitud y de proceso continuado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He fell into a deep sleep.</i> Cayó en un sueño profundo
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.4. MANERAS Y CAUSANTES DE RELAJACIÓN

##### b. WHISPER /'wɪspəʳ/

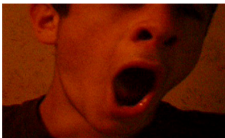
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Susurro Susurrar
Descripción de los fonemas	/wi/ nos evoca el sonido del aire, /s/ el susurro y /p/ el final del susurro.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She whispered her secret in my ear.</i> Me susurró su secreto al oído.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.4. MANERAS Y CAUSANTES DE RELAJACIÓN

#### c. YAWN /jɔ:n/

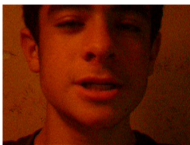
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Bostezo Bostezar
Descripción de los fonemas	/jɔ:/ nos indica la expulsión del aire a través de la abertura de la boca; la /n/ nos recuerda que se trata de un sonido nasal.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She could not suppress a yawn.</i> No pudo reprimir un bostezo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### a. BELCH /beltʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Eructo Eructar
Descripción de los fonemas	/bel/ viene de <i>belly</i> : vientre. /tʃ/ al final de la palabra nos indica la expulsión larga y duradera del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He took coke and finally he could belch.</i> Se tomó una coca-cola y finalmente pudo eructar.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con <i>belly</i> : vientre
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.1. De personas u objetos personificados	
1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO	
b. BURP /bɜ:p/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Eructo Eructar
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra hacen más alusión a su significado que los de la palabra anterior. /p/ al final de la palabra nos indica la terminación de la expulsión del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The baby burped after having patted his back.</i> El bebé eructó después de haberle dado palmaditas en su espalda.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


1. SONIDOS	
⇒ 1.1. De personas u objetos personificados	
1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO	
c. COUGH /kɒf/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tos Toser
Descripción de los fonemas	/k/ nos muestra que la persona irrumpe a toser con esfuerzo; /f/ conlleva la acción de expulsión del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>My baby has been coughing all night long.</i> Mi bebé ha estado toda la noche tosiendo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

##### d. CRY /krai/

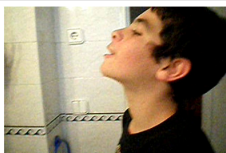
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Grito, lloro Gritar, llorar
Descripción de los fonemas	La palabra denota en sí un sonido fuerte y agudo acompañado de esfuerzo y lágrimas.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She cried with relief.</i> Dio un grito de alivio.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

##### e. GARGLE /'ga:gl/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gargarismo Hacer gárgaras
Descripción de los fonemas	La /g/ nos señala el sonido producido localizado en la garganta. La repetición del fonema /g/ nos sugiere un sonido continuado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>My sister always gargles with salt water every night.</i> Mi hermana todas las noches hace gárgaras con agua y sal.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.1.6.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### f. GASP /ga:sp/

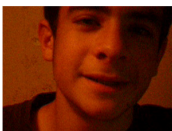
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Boqueada, jadeo Jadear
Descripción de los fonemas	La /g/ nos indica un sonido que proviene de la garganta. El grupo consonántico /sp/ nos señala el inicio y la terminación del sonido de la expulsión del aire. /a/ representa la abertura de la boca.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She wanted to breath, taking in the last gasps of air before dying.</i> Quería respirar, dando las últimas boqueadas antes de morir.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados


### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### g. HICCUP /'hɪkʌp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Hipo Tener hipo
Descripción de los fonemas	/i/ nos indica la subida del aire hasta la boca y /p/ la expulsión del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I was laughing so much I couldn't help hiccups.</i> Me estuve riendo tanto que no pude evitar tener hipo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



1. SONIDOS	
⇒ 1.1. De personas u objetos personificados	
1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO	
h. MURMUR /'mɜ:məʔ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Murmullo Murmurar
Descripción de los fonemas	La proximidad de los dos fonemas /m/ nos indica un sonido repetitivo y monótono.
Ejemplos/ Expresiones	<i>There was a lot of murmur of voices from the next room.</i> Había mucho murmullo de voces que provenían de la habitación contigua.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


1. SONIDOS	
⇒ 1.1. De personas u objetos personificados	
1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO	
i. PANT /pænt/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Jadeo Jadear
Descripción de los fonemas	/p/ nos indica la expulsión del aire, /a/ la abertura de la boca y /n/ es un sonido nasal.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The old man panted along the road.</i> El anciano iba jadeando por la calle.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra la podemos relacionar con <i>pain</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### j. PUFF /pʌf/

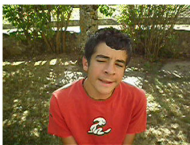
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Soplo, Soplar, echar bocanadas
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el sonido de la expulsión del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Smoking she released a puff.</i> Sopló/ echó una bocanada al fumar <i>On his birthday he blew out all the candles with a single puff.</i> Apagó todas las velas de un soplo el día de su cumpleaños
Notas/ Palabras relacionadas	Se puede considerar una interjección.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### k. SIGH /saɪ/

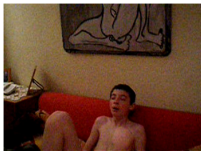
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Suspiro Suspirar, desear, anhelar (Gasca y Gubern, 2008: 297)
Descripción de los fonemas	/s/ nos sugiere el sonido silbante de la respiración cuando se solloza.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She breathed a sigh of relief.</i> Dio un suspiro de alivio.
Notas/ Palabras relacionadas	La causa emocional del sonido es el deseo o el anhelo (Gasca y Gubern, 2008:297).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### I. SNEEZE /sni:z/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Estornudo Estornudar
Descripción de los fonemas	/sn/ nos sugiere el sonido producido por la salida del aire por la nariz. /i:/ nos indica que el aire sale por la cavidad estrecha, expulsándose al final /z/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Many people usually sneeze in spring.</i> Muchas personas estornudan en primavera.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS


## ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

#### m. SNIFF /snif/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Olfatear, husmear, esnifar, sorber los mocos.
Descripción de los fonemas	/sn/ nos sugiere el sonido producido por la salida del aire por la nariz. Su sonido tiene cierta analogía con el producido cuando alguien sorbe con fuerza por un conducto nasal, por lo que se aproxima a la condición de onomatopeya (Gasca y Gubern 2008: 310).
Ejemplos/ Expresiones	<i>Don't sniff like that. It's so rude!</i> ¡No sorbas así los mocos! ¡Es tan feo!
Notas/ Palabras relacionadas	La acción de sorberse los mocos conlleva otra acepción de este verbo, que es la de lloriquear o gimotear (Gasca y Gubern, 2008: 310).
Imagen	

1. SONIDOS	
⇒ 1.1. De personas u objetos personificados	
1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO	
n. SOB /sob/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Sollozo, suspiro Sollozar, plañir
Descripción de los fonemas	/s/ nos sugiere el sonido silbante de la respiración cuando se solloza y /b/ nos indica suavidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She sobbed with relief.</i> Sollozó de alivio.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

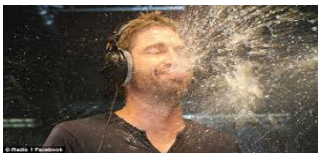
1. SONIDOS	
⇒ 1.1. De personas u objetos personificados	
1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO	
o. SPIT /spit/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (spit-spat-spat)
Equivalente en español	Saliva Escupir
Descripción de los fonemas	/sp/ nos indica el acto de escupir.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She spat on the ground.</i> Escupió en el suelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

##### p. SPLUTTER /'splʌtəʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Resoplido Resoplar, farfullar, barbotar
Descripción de los fonemas	/sp/ nos sugiere el sonido de la toma y expulsión del aire. Esta última acción se matiza con la /t/. Esta palabra contiene dos sílabas, causando una duración en la acción.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He spluttered of rage.</i> Farfullaba de rabia.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

##### q. STAMMER /'stæməʃ/

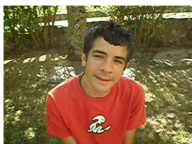
Categoría gramatical	sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tartamudeo Tartamudear, balbucear
Descripción de los fonemas	/m/ nos sugiere un sonido suave producido con la boca, con algo de balbuceo. El hecho de que esta palabra tenga dos sílabas nos muestra un sonido repetitivo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He used to have a bad stammer.</i> Solía tartamudear/balbucear mucho.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

r. STUTTER /'stʌtəː/

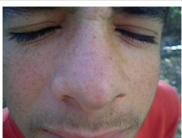
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tartamudeo Tartamudear
Descripción de los fonemas	El fonema /t/ nos indica un sonido más fuerte que el fonema /m/ de la palabra anterior, haciendo que nos fijemos más en el significado del tartamudeo en sí que en el balbuceo, más suave. La /t/ en las dos sílabas enfatiza el significado de esta palabra.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He used to have a bad stutter.</i> Solía tartamudear mucho.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.5. MALESTAR Y BUSCAR ALIVIO

s. WEEP /wi:p/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (weep-wept-wept)
Equivalente en español	Lágrimas Llorar
Descripción de los fonemas	/w/ nos sugiere algo mojado por la grafía de este fonema.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I had a good weep.</i> Me desahugué llorando.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con la cualidad de algo mojado ( <i>wet</i> ).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.6. ALUSIÓN A PARTES DEL CUERPO

##### a. CHAT /tʃæt/

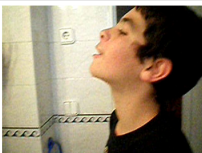
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Charla Charlar
Descripción de los fonemas	/tʃ/ al principio de palabra nos indica el sonido de algo afilado, algo que corta, en este caso los dientes, /t/ final. La palabra en sí conlleva una idea negativa, con acepciones como parlotear, cotorrear, chismorrear.
Ejemplos/ Expresiones	<i>That's enough chat. Get back to work.</i> Ya vale de chismorrear. Continúa trabajando.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS


### ⇒ 1.1. De personas u objetos personificados

#### 1.1.6. ALUSION A PARTES DEL CUERPO

##### b. GARGLE /'gɑ:gl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gargarismo Hacer gárgaras
Descripción de los fonemas	/g/ nos indica el sonido pasando por la garganta. La repetición de /g/ nos sugiere un sonido continuo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>My sister always gargles with salt water every night.</i> Mi hermana todas las noches hace gárgaras de agua con sal.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra la hemos categorizado también en 1.1.5.e.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
a. BAA /ba:/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Balido Balar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota su significado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Sheep baa.</i> Las ovejas balan.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Bleat</i> es otra palabra con el significado de balar. Para la formación del sustantivo, se prefiere añadir <i>-ing</i> . El balido de las ovejas y las cabras.
Imagen	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
b. BARK /ba:k/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Ladrar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el significado del verbo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Dogs bark.</i> Los perros ladran.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El ladrido del perro.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
c. CACKLE /'kækl/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Cacarear
Descripción de los fonemas	La utilización de /k/ dos veces nos indica que se trata de un sonido repetitivo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Hens cackle.</i> Las gallinas cacarean.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir la terminación <i>-ing</i> . El cacareo.
Imagen	


1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
d. CAW /kɔ:/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Graznido, cacareo Graznar, cacarear
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el sonido que hace un cuervo, un gallo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A cock calls cawing.</i> Un gallo cacarea. <i>A crow caws.</i> Un cuervo grazna.
Notas/ Palabras relacionadas	El sustantivo muchas veces se forma con la terminación <i>-ing</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.2. De animales

#### 1.2.1. ONOMATOPEYAS

##### e. CLACK /klæk/


Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Crotorar
Descripción de los fonemas	La combinación de estos fonemas nos sugiere el sonido que emiten las cigüeñas con el pico.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Storks clack.</i> Las cigüeñas crotoran.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo, se prefiere añadir <i>-ing</i> . El crotorar de la cigüeña.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.2. De animales

#### 1.2.1. ONOMATOPEYAS

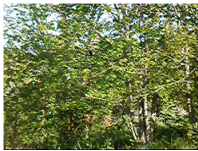
##### f. CLUCK /klʌk/


Categoría gramatical	verbo
Equivalente en español	Cloquear
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el significado del verbo.
Ejemplos/ Expresiones	Los fonemas de esta palabra nos indican el sonido del cloqueo de las gallinas.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El cloqueo de una gallina.
Imagen	


1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
g. COCK-A-DOODLE-DOO /'kɒkədʊ:dl'du:/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	quiquiriquí
Descripción de los fonemas	/K/ nos sugiere el sonido del canto del gallo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He wakes up with the cock-a-doodle-do.</i> Se despierta con el quiquiriquí.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
h. COO /ku:/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Arrullar, zurear
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el significado del verbo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Pigeons coo.</i> Los pichones arrullan.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El arrullo de las palomas.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
i. CROAK /krəʊk/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Croar
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas nos sugiere un sonido desagradable.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Frogs croak.</i> Las ranas croan
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2. 1. ONOMATOPEYAS	
j. CROW /krəʊ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cuervo, gorjeo, grito (alarido), canto Gorjear, cacarear, chillar, cantar
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas de esta palabra denotan un sonido desagradable
Ejemplos/ Expresiones	<i>Crows makes that noise.</i> Los cuervos hacen ese sonido.
Notas/ Palabras relacionadas	Este sonido no es sólo específico de los cuervos: también se puede utilizar para el cacareo del gallo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
k. CUCKOO /'kʊku:/	
Categoría gramatical	Nombre
Equivalente en español	Cuco (pájaro), cucillo, cucú
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el sonido melodioso del cuco.
Ejemplos/Expresiones	<i>The children saw how the bird inside the clock came out of a small door and made the noise like a cuckoo.</i> Los niños vieron cómo el pájaro del reloj salía por una puerta pequeña y hacía el sonido del cuco.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

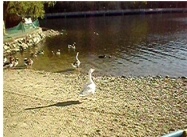
1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
l. HISS /his/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Bufar, sesear
Descripción de los fonemas	La combinación /h/ /s/ indica el sonido que emite la serpiente cuando sisea y la /i/ sugiere altitud.
Ejemplos/Expresiones	<i>Snakes hiss.</i> Las serpientes sisean.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo, se prefiere añadir <i>-ing</i> . El bufido de los gatos, el seseo de las serpientes. Esta palabra, por extensión semántica, nos sugiere el sonido producido por las máquinas de vapor. Consultar 11.2.a; 11.3.a; 13.2.j.
Imagen	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.2. De animales

#### 1.2.1. ONOMATOPEYAS

#### II. HONK /hɒŋk/


Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Graznar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el significado del verbo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Geese honk.</i> Los gansos graznan.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El graznido de un ganso. Por extensión semántica este término se utiliza también con el significado de bocinazo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

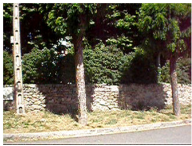
## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.2. De animales

#### 1.2.1. ONOMATOPEYAS

#### m. HOOT /hu:t/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Ulular
Descripción de los fonemas	El fonema /u:/ denota el sonido de este animal.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Owls hoot.</i> Los búhos ululan.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El ulular de un búho. La palabra que denota al animal, <i>owl</i> , nos sugiere también sonido que se desvanece a lo lejos, indicando un lamento duradero, como también se puede observar en <i>howl</i> , gracias a la combinación de sus fonemas.
Imagen	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
n. HOWL /haʊl/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Aullar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica el aullido, indicando duración y tristeza.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The wolf howled in the distance.</i> El lobo aullaba a lo lejos.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El aullido del lobo/perro. Por extensión semántica, esta palabra significa también el sonido del viento huracanado y el alarido o berrido de las personas. Consultar 8.1.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
ñ. MEW /mju:/	
Categoría gramatical	Sustantivo verbo
Equivalente en español	Maullido Maullar
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el sonido emitido por el gato.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Cats mew.</i> Los gatos maúllan.
Notas/ Palabras relacionadas	Otra palabra relacionada con el gato, como se ha comentado anteriormente, es <i>hiss</i> , aunque ésta última se refiere al momento en que el gato se pone en alerta para atacar, produciendo el sonido del bufido.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
o. MOO /mu:/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mugido Mugir
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el sonido emitido por la vaca.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Cows moo.</i> Las vacas mugen.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
p. NEIGH /nei/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El relincho de los caballos Relinchar
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el sonido del caballo al relinchar
Ejemplos/ Expresiones	<i>Horses neigh.</i> Los caballos relinchan.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 



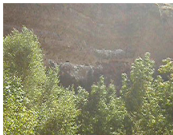
1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
q. OINK /oɪŋk/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	El gruñido que emite el cerdo
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el sonido que emite un cerdo.
Ejemplos/Expresiones	<i>Pigs cries and oink.</i> Los cerdos chillan y gruñen emitiendo un sonido peculiar.
Notas/ Palabras relacionadas	Según <i>MacMillan English Dictionary for Advanced Learners</i> (2007) esta palabra se categoriza como una interjección.
Imagen	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
r. PEEP /pi:p/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pío Piar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el pío-pío del pájaro.
Ejemplos/Expresiones	<i>Birds peep.</i> Los pájaros pían.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Trill</i> y <i>twitter</i> son otras palabras referentes al sonido del pájaro, aunque éstas aluden más al gorjeo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
s. QUACK /kwæk/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Graznar
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el sonido emitido por el pato.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Ducks quack. Los patos graznan.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo, se prefiere añadir <i>-ing</i> . El graznido del pato.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
t. ROAR /rɔːr/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Rugido Rugir
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el rugido del león.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Lions roar. Los leones rugen.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	Por extensión semántica, esta palabra se refiere a veces al sonido del tráfico.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
u. SNORT /sno:t/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Resoplido Resoplar
Descripción de los fonemas	/sn/ nos sugiere lentitud, tranquilidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Horses snort when they are relaxed and quiet.</i> Los caballos resoplan cuando están relajados y tranquilos.
Notas/ Palabras relacionadas	En este diccionario nos encontraremos con otras palabras que hacen referencia a esta lentitud indicada por /sn/, por ejemplo, <i>snail</i> . <i>Whinny</i> es otra palabra que nos sugiere el sonido del relincho del caballo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

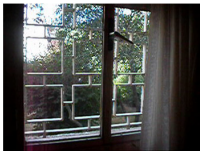
1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
v. SQUAWK /skwɔ:k/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Graznido Graznar
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra nos sugieren que el sonido emitido es grave y desagradable.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Some big birds squawk.</i> Algunos pájaros grandes graznan.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


SONIDOS	
⇒ De animales	
1. ONOMATOPEYAS	
w. TRILL /tril/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Trinar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el significado del verbo. /tr/ nos sugiere cierta vibración en el sonido.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Birds trill.</i> Los pájaros trinan.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir <i>-ing</i> . El trino de un pájaro. <i>Twitter</i> y <i>peep</i> son otras palabras miméticas emitidas por un pájaro. La última conlleva un significado más neutral.
Imagen	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
x. TWEET /twi:t/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gorjeo Gorjear, piar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el sonido breve del pájaro cuando pía y canta a la vez.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Birds tweet</i> Los pájaros cantan y pían.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Twitter</i> y <i>peep</i> son otras palabras miméticas emitidas por un pájaro. La primera nos indica un sonido más duradero y repetitivo, mientras que la última conlleva un significado más neutral.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

SONIDOS	
⇒ De animales	
1. ONOMATOPEYAS	
y. TWITTER /'twɪtəʳ/	
Categoría gramatical	verbo
Equivalente en español	Gorjear
Descripción de los fonemas	La repetición del fonema /t/ nos indica una vibración y melodía duradera. /twi/ nos sugiere un movimiento de agitación y la vocal /i/ nos expresa un sonido agudo, que indica altitud, esbeltez, erguimiento: el pájaro canta de manera erguida.
Ejemplos/Expresiones	<i>A bird twitters in a sunny day.</i> Un pájaro canta/gorjea en un día soleado.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Trill</i> es la otra forma que nos indica el gorjeo del pájaro, aunque ésta última alude más a la vibración en sí, mientras que <i>twitter</i> se refiere más a la repetición del sonido. Para la formación del sustantivo se prefiere añadir -ing. <i>El canto/gorjeo del pájaro.</i>
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.1. ONOMATOPEYAS	
z. WHINNY /'wɪni/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Relincho Relinchar
Descripción de los fonemas	La /i/ nos indica un sonido agudo y la idea de altitud y esbeltez (el caballo eleva su cabeza al emitir este sonido). /n/ nos expresa que es un sonido nasal.
Expresiones/ Ejemplos	<i>Hoses whinny when they are active.</i> Los caballos relinchan cuando quieren actividad.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Neigh</i> es una palabra sinónima.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
a. BUZZ /bʌz/	
Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Zumbar
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas /b/ y /z/ nos sugiere un sonido sonoro, que zumba en nuestro oído.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The fly buzzed in my ear and it hurt me.</i> El zumbido de la mosca me hizo daño al oído.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del sustantivo se prefiere añadir -ing. El zumbido de una mosca. Según Gasca y Gubern (2008:78): la combinación de estos sonidos «representa el zumbido característico de una abeja, una avispa o un abejorro. Pero también se utiliza a veces para designar el zumbido de un aparato (como una aspiradora) o la respiración profunda del sueño, e incluso el ronquido».
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
b. CHATTER /'tʃætəʃ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chillido Chillar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica un sonido repetitivo basada en la combinación de charla y chillido.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Apes chatter.</i> Los monos chillan.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con el sonido humano de charlar.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.2. De animales

### 1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.

#### c. CHEEP /tʃi:p/

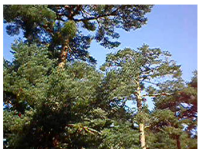
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gorjeo, piada, Gorjear, piar
Descripción de los fonemas	/tʃ/ nos sugiere un chirrido y la /p/ final hace alusión al pío-pío del pájaro.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear different kinds of cheep coming from the cage.</i> Pude oír diferentes tipos de cantos de pájaro que provenían de la jaula.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


# 1. SONIDOS


## ⇒ 1.2. De animales

### 1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.

#### d. CHIRP /tʃɜ:p/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gorjeo Gorjear, cantar, chirriar
Descripción de los fonemas	/tʃ/ junto con /rɜ:/ enfatiza más el chirrido con la idea de alboroto.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Birds and crickets chirp.</i> Los pájaros gorjean y los grillos chirrían.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
e. CHIRR /tʃɜ:/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chirrido Chirriar
Descripción de los fonemas	Los fonemas de la palabra denotan el sonido de los grillos cuando chirrían.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Crickets chirr.</i> Los grillos chirrían.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
f. CHIRRUP /'tʃɪrəp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gorjeo, canto, chirrido, piadas Gorjear, cantar, chirriar
Descripción de los fonemas	Esta palabra resulta más estridente que <i>chirp</i> y <i>chirr</i> .
Ejemplos/ Expresiones	<i>When it was getting dark there was a noisy chirrup in the trees.</i> Cuando se acercaba la noche había una ruidosa mezcla de piadas en los árboles.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

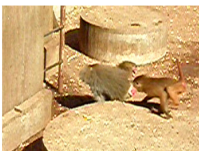


## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.2. De animales

#### 1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.

g. CRY /kraɪ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chillido Chillar
Descripción de los fonemas	/kr/ nos sugiere la acción de gritar y de gruñir.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Monkeys cry when they are angry.</i> Los monos chillan cuando se enfadan.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

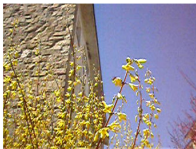
### ⇒ 1.2. De animales

#### 1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.

h. GROWL /graʊl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gruñido Gruñir
Descripción de los fonemas	/gr/ conlleva el significado de un chillido de enfado que junto con la combinación de los últimos fonemas de la palabra crea una sensación de dolor.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Bears/dogs growl when they are going to attack.</i> Los perros/osos gruñen cuando se disponen a atacar.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
i. GRUNT /grʌnt/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El gruñido de un cerdo Gruñir
Descripción de los fonemas	/gr/ nos indica un chillido de enfado y algo desagradable.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Pigs grunt.</i> Los cerdos gruñen.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

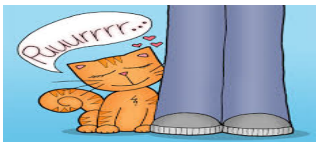
1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
j. HUM /hʌm/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Zumbido Zumbar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota un zumbido y murmullo a lo lejos con un matiz de aburrimiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The bee hummed in the distance.</i> La abeja zumbaba a lo lejos.
Notas/ Palabras relacionadas	Existe una diferencia entre <i>buzz</i> y <i>hum</i> . En la primera palabra el zumbido está cerca, mientras que en la segunda el sonido se aprecia a una cierta distancia, expresando un murmullo a lo lejos. Consultar 14.1.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.2. De animales

### 1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.

#### k. PURR /p3:ˈr/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Ronroneo Ronronear
Descripción de los fonemas	/p/ al principio de palabra nos sugiere un estado plácido, tranquilo, pausado y /r/ final enfatiza la acción de ronronear.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Cats purr when they feel pleasure.</i> Los gatos ronronean cuando están a gusto.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede aplicar en casos concretos a personas y a máquinas, con un matiz de susurro y suavidad. Consultar 1.3.1.h.
Imagen	


# 1. SONIDOS


## ⇒ 1.2. De animales

### 1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.

#### I. SQUEAK /skwi:k/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chirrido Chirriar, chillar
Descripción de los fonemas	/skui/ al principio de palabra nos sugiere un quejido, una protesta, algo que rezuma. /k/ final tiene un valor neutral, aunque concretamente en esta forma, hace que el sonido sea repetitivo, pero no con mucha duración, ya que su caracterización oclusiva hace que la /i:/ se abrevie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The mice are squeaking.</i> Los ratones están chillando.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

1. SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.2. TIPOS DE CHILLIDOS, SUSURROS, ZUMBIDOS.	
m. SQUEAL /skwi:l/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chillido Chillar
Descripción de los fonemas	/skui/ al principio de palabra nos sugiere un quejido, una protesta, algo que rezuma. La /l/ final hace que el sonido sea más largo que en <i>squeak</i> .
Ejemplos/ Expresiones	<i>The pigs were squealing.</i> Los cerdos estaban chillando.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.1.1.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

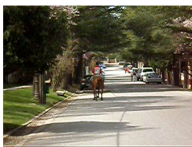
1.SONIDOS	
⇒ 1.2. De animales	
1.2.3. FORMAS DE ANDAR	
a. CLIP-CLOP /'klɪp'klop/	
Categoría gramatical	Sustantivo (ablaut-motivated compound, Bauer, 1983)
Equivalente en español	El sonido del caballo al caminar con las herraduras, caclop, caclop; cataclop, cataclop (wordreference.com).
Descripción de los fonemas	Estas palabras compuestas hacen referencia a un movimiento alternativo. /kl/ nos sugiere el roce del metal de la herradura contra el suelo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like the clip-clop of the horses.</i> Me gusta el sonido de las herraduras de los caballos contra el suelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.2. De animales

### 1.2.3. FORMAS DE ANDAR

#### b. TROT /trɒt/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Trote Trotar
Descripción de los fonemas	/tr/ nos sugiere el sonido del golpe de las patas del caballo contra el suelo de una manera rápida y veloz; /ɒ/ hace referencia a un movimiento corto y pesado. Así pues, el paso del caballo es rápido, corto y pesado
Ejemplos/ Expresiones	<i>Galloping is faster than trotting.</i> El galope es más rápido que el trote
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Gallop</i> , como tiene dos sílabas y contiene el fonema /l/ nos sugiere un paso más largo
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (APLASTAMIENTO)

#### a. CRUSH /krʌʃ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Aplastamiento Aplastar
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos indica un sonido ruidoso, que cruje. El fonema /ʃ/ al final de palabra nos sugiere estrujamiento y choque repentino.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Don't crush the box; it has snails in it.</i> No aplastes la caja; tiene caracoles. <i>Wine is made by crushing grapes.</i> El vino se hace aplastando/machacando las uvas.
Notas/ Palabras relacionadas	Una manera de recordar esta palabra es dándose cuenta de que es una combinación de <i>crash</i> y <i>push</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (APLASTAMIENTO)

##### b. MASH /mæʃ/

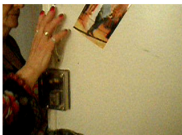
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Puré Machacar, aplastar
Descripción de los fonemas	El fonema /m/ nos indica la masa de la sustancia que queda después de haber sido triturada, acción que se representa con /ʃ/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Mash the fruit up so that the baby can eat it.</i> Aplasta/machaca la fruta para que el bebé pueda comérsela.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Mashed potatoes</i> es una comida típica inglesa, que consiste en que las patatas una vez que están cocidas, se trituran hasta convertirse en un puré de patata. Consultar 1.3.2.k.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (APLASTAMIENTO)

##### c. PUSH /pʊʃ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Empujón Empujar
Descripción de los fonemas	La combinación de estos fonemas nos denota las acciones de empujar y de choque repentino.
Ejemplos/ Expresiones	<i>When he came into the shop, he pushed the door and when he left it, he pulled it.</i> Cuando entró a la tienda, empujó la puerta y cuando se marchó, tiró de ella.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (APLASTAMIENTO)

#### d. SMASH /smæʃ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe, Golpear, hacer trizas, hacer puré o papilla
Descripción de los fonemas	/s/ al principio de palabra nos sugiere el empuje, la fuerza para comenzar la acción. <i>Smash</i> es el sonido de la acción y el resultado es <i>mash</i> . El fonema /m/ nos indica la masa de la sustancia.
Ejemplos/ Expresiones	<i>There was a loud smash as he dropped the plates.</i> Hubo un gran estruendo cuando se le cayeron los platos, que quedaron hechos puré o papilla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

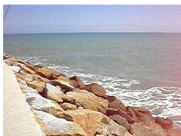
# 1. SONIDOS


## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (APLASTAMIENTO)

#### e. SQUASH /skwɒʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Aplastamiento Quedarse aplastado
Descripción de los fonemas	El grupo /sk/ denota algo que rezuma y /ɒʃ/ nos sugiere la idea de exprimir y aplastar del todo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Some clothes were squashed into her case.</i> Algunas prendas estaban apelmazadas /apelotonadas/aplastadas en su maleta. <i>The study was full of people, but she managed to squeeze in. We all squashed into his study.</i> El estudio estaba repleto de personas, pero ella pudo hacerse un sitio. Todos nos metimos/Todos estábamos apretujados.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta forma está relacionada con <i>squeeze</i> . Ésta última se refiere más al sonido y a la causa, mientras que <i>squash</i> más al resultado.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.3. De objetos	
1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (EN EL AGUA)	
a. DASH /dæʃ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Choque Chocar, echarse agua
Descripción de los fonemas	Aunque /ʃ/ nos sugiere la acción de azotar, al existir/d/ inicial hace que el sonido sea más suave que en las palabras anteriores.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like the dash of waves on the rocks.</i> Me gusta el sonido de las olas chocándose contra las rocas <i>She dashed her face with water to refresh herself.</i> Se echó agua en la cara para refrescarse.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra a veces simplemente denota una acción rápida: <i>She dashed out.</i> Salió disparada.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.3. De objetos	
1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (EN EL AGUA)	
b. DRIP /drip/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Goteo Gotear
Descripción de los fonemas	/p/ al final de la palabra nos describe el sonido del líquido cuando cae sobre una superficie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We could hear the drip of the water.</i> Podíamos oír el goteo del agua.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con <i>drop</i> en sus dos acepciones: gota, dejar caer.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	




## SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (EN EL AGUA)

##### c. SPLASH /splæʃ/

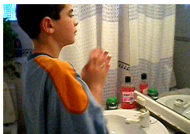
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Zambullido Zambullir
Descripción de los fonemas	El grupo /sp/ nos indica la idea de salpicar; /ʃ/ concretamente en esta palabra nos sugiere la acción de zambullirse, de chocarse y meterse en el agua de manera repentina.
Ejemplos/Expresiones	<i>It fell into the river with a loud splash.</i> Cayó ruidosamente al río/El agua chapoteó cuando aquello cayó al río. <i>My children love splashing into the water.</i> A mis niños les encanta zambullirse en el agua.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE REPENTINO (EN EL AGUA)

##### d. WASH /wɒʃ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Lavado Lavar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere su significado, “fregar”, realizando un movimiento rápido y brusco, metiendo algo en el agua y sacándolo, acompañando dicha acción con un estrujamiento para que el objeto quede limpio. En cuanto a la grafía, el fonema /w/ hace que nos figuremos la forma de las olas del agua. El grafema “w” es un fósil del pictograma egipcio que significaba “agua”.
Ejemplos/Expresiones	<i>I'll give the car a wash.</i> Voy a dar un lavado al coche. <i>I've washed two skirts.</i> He lavado dos faldas.
Notas/ Palabras relacionadas	Existen varias palabras en inglés que /w/ está relacionado con las olas, con agua: <i>water, wave</i> ( <i>wavy</i> : se refiere a la forma del pelo, ondulado), etc. Consultar 11.1.c.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)

##### a. CHUG /tʃʌg/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Resoplido Resoplar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí alude al movimiento de una máquina vieja, que le cuesta; al choque o rozamiento entre sus piezas.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The old car chugged down the street.</i> El coche viejo bajaba la calle dando resoplidos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

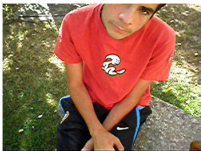
## 1. SONIDOS


### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)

##### b. CLASH /klæʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Choque, Tocar, chocar (algo metálico)
Descripción de los fonemas	El grupo /kl/ nos indica sonido metálico o de cristal; /ʃ/ al final de palabra nos sugiere la idea de choque.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Their swords clashed.</i> Sus espadas chocaron. <i>She clashed the cymbals together.</i> Tocó los címbales.
Notas/ Palabras relacionadas	Por extensión, esta palabra puede aparecer en otro contexto con el significado de enfrentamiento: <i>Demonstrators clashed with police.</i> Los manifestantes se enfrentaron a la policía. Así, esta palabra hace referencia al choque, enfrentamiento de ideas, gustos, opiniones. Puede que sea una combinación de <i>clink</i> y <i>crash</i> ( choques de poder, de quién derriba al otro, como se aprecia en el esgrima): <i>Our views clash on every subject.</i> Tenemos puntos de vista opuestos en todo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

1. SONIDOS	
⇒ 1.3. De objetos	
1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)	
c. CLASP /kla:sp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Apretón Apretar, sujetar fuertemente
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere la idea del roce de las manos al juntarlas.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She was frightened and she stood clasping her mother's hand.</i> Tenía miedo y apretaba la mano de su madre.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

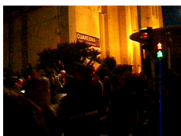
1. SONIDOS	
⇒ 1.3. De objetos	
1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)	
d. CLICK /klik/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tecleo, taconeo Teclear, taconear
Descripción de los fonemas	El grupo /kl/ nos sugiere un sonido metálico o de cristal. La vocal /i/ nos indica un movimiento pequeño.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear the click of his shoes.</i> Pude oír el taconeo de los zapatos. <i>I could hear the click of the computer keyboard.</i> Pude oír el tecleo del ordenador.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)

##### e. CLINK /kɪŋk/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Choque Chocar (algo metálico o de cristal)
Descripción de los fonemas	El grupo /kl/ indica sonido metálico o de cristal; /ɪŋk/ nos sugiere un sonido musical, suave y repetitivo al chocarse unos objetos contra otros.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They clinked glasses and drank each other's health.</i> Chocaron los vasos y dijeron: "¡Salud!" <i>I could hear the lovely clink of music.</i> Podía oír el maravilloso sonido de la música.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)

##### f. CLIP /kɪp/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Horquilla Coger, sujetar algo
Descripción de los fonemas	El grupo /kl/ nos sugiere un sonido metálico o de cristal; /ɪ/ hace referencia a algo pequeño, poca cantidad y /p/ nos indica que el cierre es hermético.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Clip is the sound a grip makes.</i> Clip es el sonido de una horquilla o pasador cuando se cierra.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra ha pasado al castellano con la misma forma para designar un utensilio que sirve para recoger algunos folios. <i>Pin</i> también significa "horquilla, alfiler" de moño, ya que /n/ hace más referencia a la penetración de dicho utensilio en el pelo, mientras que /p/ en <i>clip</i> se refiere más al cierre.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)

g. CRASH /kræʃ/

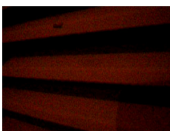
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Choque de manera estrepitosa Chocarse, estrellarse
Descripción de los fonemas	/kr/ nos indica un sonido ruidoso, que cruje. El fonema /ʃ/ al final de palabra nos sugiere estrujamiento y choque repentino.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The tree fell with a great crash.</i> El árbol se cayó con gran estrépito. <i>He crashed his car into the car in front.</i> Se estrelló/chocó contra el coche de delante.
Notas/ Palabras relacionadas	Observemos que mientras en inglés se prefiere utilizar una imagen acústica, en castellano se prefiere una imagen visual.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3.1. ACCIÓN DE EXPRIMIR, ESTRUJAMIENTO Y CHOQUE (MISCELÁNEA)

h. PURR /pʊːr/


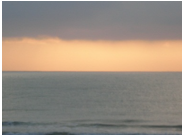
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Ronroneo Ronronear
Descripción de los fonemas	/ð:/ al final de palabra nos indica la continuidad del sonido.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The machine purred in a correct way.</i> La máquina sonaba de una manera fluida.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.2.2.k.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.2. ALGO QUE CRUJE/QUEBRAMIENTO

#### a. CRACK /kræk/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Grieta Romper (con grietas), agrietarse
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos sugiere una quebraja o grieta y la vocal nos indica que el sonido es relativamente fuerte.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Don't go skating today; there are dangerous cracks in the ice.</i> No vayas a patinar hoy; hay grietas peligrosas en el hielo.
Notas/ Palabras relacionadas	Por extensión semántica, en textos literarios se puede utilizar esta expresión: <i>At the crack of dawn.</i> Al amanecer/Al rayar el alba.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

# 1. SONIDOS


## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.2. ALGO QUE CRUJE/QUEBRAMIENTO

#### b. CRACKLE /'krækl/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Crepitar, chisporrotear
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos sugiere una quebraja o grieta. Esta palabra tiene dos sílabas, lo que hace que la acción indique duración. Se observa un proceso de gradación en la acción.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The fire crackled.</i> El fuego crepitaba/chisporroteaba. <i>The twigs crackled as we trod on them.</i> Las ramitas crujieron una y otra vez mientras las pisoteábamos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

1. SONIDOS	
⇒ 1.3. De objetos	
1.3.2. ALGO QUE CRUJE/QUEBRAMIENTO	
c. CREAK /kri:k/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Crujido, chirrido, Crujir, chirriar
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos sugiere una quebraja o una grieta. La /i:/ denota el chirrido/quejido en este sonido. A través de esta palabra podemos percibir el chirrido de una puerta o de las bisagras, el sonido que se produce cuando pisamos la tarima o el parqué, etc.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The door creaked when we started to close it.</i> La puerta chirrió cuando empezamos a cerrarla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

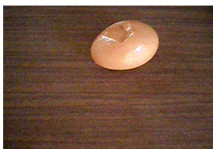
1. SONIDOS	
⇒ 1.3. De objetos	
1.3.2. ALGO QUE CRUJE/QUEBRAMIENTO	
d. CRISP /krisp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Adjetivo Verbo
Equivalente en español	Patata frita Crujiente Churruscarse
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos sugiere una quebraja o una grieta. La vocal /i/ nos indica la cualidad de algo frágil, que fácilmente se resquebraja.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I prefer crisps to chips because I like crisp(y) sounds.</i> Prefiero las patatas fritas de bolsa a las meras patatas fritas, porque me gustan los sonidos crujientes.
Notas/ Palabras relacionadas	En inglés americano se utiliza la palabra <i>chips</i> en vez de <i>crisps</i> para designar patatas fritas crujientes, de bolsa y <i>fries</i> en vez de <i>chips</i> para las patatas fritas normales.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.2. ALGO QUE CRUJE/QUEBRAMIENTO

#### e. HATCH /hætʃ/

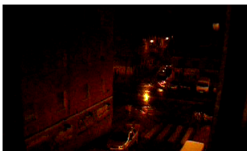
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Resquebraja Resquebrajar
Descripción de los fonemas	/tʃ/ junto con la /h/ aspirada al principio de palabra conlleva la acción de resquebrajar o su resultado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The eggs have already hatched.</i> Los huevos ya se han resquebrajado.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.3. TAMBORILEO

#### a. TAP /tæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tamborileo Tamborilear
Descripción de los fonemas	/t/ nos sugiere un sonido melodioso. La proximidad de estas dos consonantes nos hace que percibamos que esa melodía sea fluida, constante y repetitiva.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He was tapping his fingers on the table.</i> Tamborileaba con los dedos sobre la mesa <i>The drops of rain were tapping on the roof.</i> Las gotas de la lluvia tamborileaban/repiqueaban en el tejado.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 12.3.a.; 14.1.g.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.4. LIMITACIÓN DEL TIEMPO

#### a. DING-DONG /'dɪŋ'dɒŋ/

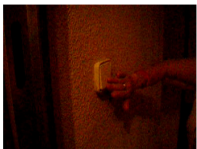
Categoría gramatical	Sustantivo (ablaut-motivated compound, Bauer, 1983)
Equivalente en español	Din-don; talán, talán
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere un tono rítmico y alterno al son de las campanas.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A happy event! Can you hear the ding-dong?</i> Ha pasado algo bueno, ¿oyes el din-don/talán, talán de las campanas?
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.4. LIMITACIÓN DEL TIEMPO

#### b. RING /rɪŋ/


Categoría gramatical	Verbo (ring – rang – rung)
Equivalente en español	Sonar, llamar
Descripción de los fonemas	Todos los fonemas en sí denotan el significado de la palabra. Es una onomatopeya primaria .
Ejemplos/ Expresiones	<i>The telephone is ringing.</i> El teléfono está sonando.
Notas/ Palabras relacionadas	Para la formación del nombre se prefiere añadir <i>-ing</i> . <i>The ringing of the telephone.</i> El sonido del teléfono.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.4. LIMITACIÓN DEL TIEMPO

#### c. TICK-TOCK /'tɪk'tɒk/


Categoría gramatical	Sustantivo (ablaut-motivated compound, Bauer, 1983)
Equivalente en español	Tic-tac
Descripción de los fonemas	Esta palabra binaria (ablaut-motivated compound) nos sugiere el sonido rítmico y alterno al son del reloj. El fonema /t/ nos refleja un sonido sordo – la manilla del reloj suele estar dentro de una caja.
Ejemplos/Expresiones	<i>Tom couldn't concentrate because of the tick-tock of the clock.</i> Tom no se podía concentrar con el tic-tac del reloj.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

# 1. SONIDOS

## ⇒ 1.3. De objetos

### 1.3.4. LIMITACIÓN DEL TIEMPO

#### d. TOLL /təʊl/


Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Replicar, tocar (las campanas)
Descripción de los fonemas	La palabra en sí conlleva su significado, dando a entender un sonido bastante neutral, sin el júbilo del <i>din-don</i> .
Ejemplos/Expresiones	<i>The bells are tolling because it's eight o'clock sharp.</i> Las campanas están tocando porque son las ocho en punto.
Notas/ Palabras relacionadas	Si se quisiera buscar una expresión más mimética en castellano para esta palabra, podría ser: <i>talán, talán</i> . Existe otra acepción de <i>toll</i> que no es mimética, pues significa peaje.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 1. SONIDOS

### ⇒ 1.3. De objetos

#### 1.3. 4. LIMITACIÓN DEL TIEMPO


##### e. WAIL /weɪl/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Sonar, tocar, gemir
Descripción de los fonemas	/w/ nos representa las ondas del sonido transmitiéndose en el espacio-tiempo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The sirens were wailing in the distance.</i> Las sirenas sonaban/gemían a lo lejos.
Notas/ Palabras relacionadas	Se prefiere añadir la terminación <i>-ing</i> para la formación del nombre: <i>The wailing of the sirens</i> . El toque de las sirenas. Consultar 1.1.f.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 2. MUNDO DEL BEBÉ

### ⇒ 2.1. Efecto efímero/fragilidad

##### a. BALLOON /bə'lu:n/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Globo
Descripción de los fonemas	/b/ nos indica que el objeto tiene forma circular, que junto con la combinación /u:n/ nos sugiere la idea de fragilidad, que en cualquier momento puede explotar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Children like balloons but they cry when they burst.</i> A los niños les gustan los globos, pero lloran cuando estallan.
Notas/ Palabras relacionadas	Observemos que existen bastantes palabras con el fonema /b/ que denotan un objeto de forma circular: <i>balloon, ball, bubble, bomb</i> , etc. Consultar 6.2.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 2. MUNDO DEL BEBÉ

### ⇒ 2.1. Efecto efímero/fragilidad

b. BUBBLE /'bʌbl/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Burbuja, pompa
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos denota algo en forma circular y frágil.
Ejemplos/Expresiones	<i>Children like bubbles.</i> A los niños les gustan las burbujas/pompas.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 6.2.c.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 2. MUNDO DEL BEBÉ


### ⇒ 2.2. Primeras palabras

a. BABBLE /'bæbl/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Balbuceo Balbucear
Descripción de los fonemas	/b/ es un sonido bilabial, por lo que el bebé utiliza los labios para emitir sus primeros balbuceos. La aparición en otra sílaba de nuevo de /b/ nos indica que la acción es repetitiva.
Ejemplos/Expresiones	<i>Tourists usually babble in the foreign language.</i> Los turistas generalmente balbucean en el idioma extranjero.
Notas/ Palabras relacionadas	El fonema /b/ hace alusión a la primera etapa de la infancia, donde todo es frágil y perecedero, como una burbuja que termina desvaneciéndose y perdiéndose en el tiempo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 2. MUNDO DEL BEBÉ

### ⇒ 2.2. Primeras palabras


#### b. GURGLE /'gɜːgl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gorjeo Gorjear
Descripción de los fonemas	/g/ nos indica que la localización del sonido está en la garganta. La aparición de nuevo de /g/ en la otra sílaba hace que la acción sea repetitiva.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Gurgles and babbles are the first utterances by a baby.</i> Los gorjeos y balbuceos son las primeras expresiones de un bebé.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 8.5.c.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 2. MUNDO DEL BEBÉ

### ⇒ 2.3. Primeros utensilios

#### a. BABY'S BOTTLE /'beɪbɪz'botl/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Biberón
Descripción de los fonemas	El fonema /b/ alude al mundo del bebé.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She had to give the baby his bottle.</i> Tuvo que dar al bebé su biberón.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

2. MUNDO DEL BEBÉ	
⇒ 2.3. Primeros utensilios	
b. BALL /bɔ:l/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Pelota, balón
Descripción de los fonemas	El fonema /b/ nos indica que el objeto tiene forma circular.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Balls are round.</i> Los balones son redondos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

2. MUNDO DEL BEBÉ	
⇒ 2.3. Primeros utensilios	
c. BIB /bɪb/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Babero
Descripción de los fonemas	El fonema /b/ hace alusión al mundo del bebé, que junto con la /i/ nos expresa ternura y pequeñez.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Babies are wearing bibs when eating.</i> Los bebés usan baberos para comer.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	


## 2. MUNDO DEL BEBÉ

### ⇒ 2.3. Primeros utensilios

d. SHAMPOO /ʃæm'pu:/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Champú
Descripción de los fonemas	/ʃ/ nos sugiere estrujamiento, por lo que nos recuerda al sonido producido al apretar el bote de champú.
Ejemplos/Expresiones	<i>You use some shampoo when you wash your hair.</i> Utilizas champú cuando te lavas el pelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 3. MANERAS DE CORTAR

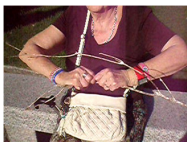

### ⇒ 3.1. Efecto afilado

a. CHOP /tʃɒp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Corte, chuleta cortar, talar
Descripción de los fonemas	/tʃ/ nos sugiere un corte con un instrumento afilado (hacha, cuchillo, etc.), que junto con /ɒp/ hace que el golpe sea brusco, seco y perfecto.
Ejemplos/Expresiones	<i>He chopped wood.</i> Cortó leña. <i>He chopped trees down.</i> Taló o cortó árboles.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Chop-chop</i> es un adverbio cuyo sinónimo es <i>quickly</i> . Etymology: from Chinese Pidgin English chop (fast); Pidgin is a simplified language that develops when two groups that do not have a language in common come in contact, usually for trade. Chinese Pidgin English was used in ports in Southern China. The word pidgin is said to have been formed from the Chinese pronunciation of the word business. Earliest documented use: 1834. (A.Word.A.Day with Anu Garg. <a href="mailto:wsmith@wordsmith.org">wsmith@wordsmith.org</a> ; Mon, 6 Aug 2012). Consultar 13.2.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

### 3. MANERAS DE CORTAR

#### ⇒ 3.2. Superficie lineal


##### a. SNAP /snæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chasquido, Partir, romper
Descripción de los fonemas	El grupo /sn/ nos indica algo que se desliza, que junto con los demás fonemas hace que la acción termine rompiéndose con un chasquido fuerte.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Suddenly the branch that he was standing on snapped in two.</i> De repente, la rama en la que él estaba se partió en dos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

### 3. MANERAS DE CORTAR

#### ⇒ 3.2. Superficie lineal

##### b. SNICK /snɪk/

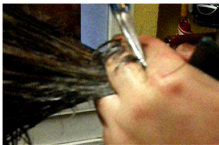
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Muesca Cortarse
Descripción de los fonemas	El grupo /sn/ nos indica algo que se desliza, que resbala, con ligereza y rapidez, /i/, que junto con la /k/ al final nos sugiere el corte en una superficie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I snicked my finger on this sharp knife.</i> Me corté el dedo con este cuchillo afilado. <i>There is a tiny snick in the wood.</i> Hay una muesca muy pequeña en la madera.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



### 3. MANERAS DE CORTAR

#### ⇒ 3.2. Superficie lineal


##### c. SNIP /snip/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Corte Cortar
Descripción de los fonemas	El grupo /sn/ nos indica algo que se desliza, que resbala, con ligereza y rapidez, /i/, que junto con la /p/ final nos sugiere la terminación del corte.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Snip this lock of hair.</i> Corte este mechón de pelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

### 4. MOVIMIENTOS

#### ⇒ 4.1. Movimiento rápido en una o varias direcciones


##### a. ZAP /zæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Vitalidad Hacer algo con energía o vitalidad
Descripción de los fonemas	El fonema /z/ es el que se encarga de esta idea, al ser silbante, «como el producido por el trayecto de un proyectil» (Gasca y Gubern, 2008:411).
Ejemplos/ Expresiones	<i>She's so full of zap.</i> Está llena de energía/vitalidad.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.1. Movimiento rápido en una o varias direcciones


#### b. ZIG-ZAG /'zɪgzæg/

<b>Categoría gramatical</b>	Sustantivo (ablaut-motivated compound, Bauer, 1983) Verbo Locución
<b>Equivalente en español</b>	Zigzag Zigzaguear En zigzag
<b>Descripción de los fonemas</b>	El sonido de esta forma y el grafema “z” nos indican el significado de la palabra, representándonos dos direcciones en el movimiento (zig-zag), haciendo forma de “z”. Así, /z/ se nos representa con una doble imagen –visual y auditiva
<b>Ejemplos/ Expresiones</b>	<i>They ran zig-zag.</i> Corrieron en zigzag.
<b>Notas/ Palabras relacionadas</b>	Consultar 11.4.b.
<b>Vídeo (pincha sobre la imagen)</b>	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.1. Movimiento rápido en una o varias direcciones

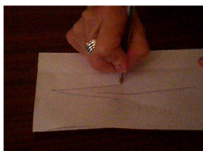
#### c. ZIP /zɪp/

<b>Categoría gramatical</b>	Sustantivo Verbo
<b>Equivalente en español</b>	Cremallera Moverse muy rápidamente/deprisa/volando
<b>Descripción de los fonemas</b>	La primera consonante de esta palabra nos sugiere rapidez; «cierre o apertura veloz de una cremallera» (Gasca y Gubern, 2008:411), en una superficie lineal, que se representa con la vocal /i/.
<b>Ejemplos/ Expresiones</b>	<i>The zip on my anorak has got stuck.</i> La cremallera de mi anorak se ha atascado. <i>The morning zipped by.</i> La mañana pasó volando.
<b>Notas/ Palabras relacionadas</b>	La vocal /i/ sirve para diferenciar el significado de esta palabra de <i>zap</i> , al igual que ocurre con <i>snip</i> y <i>snap</i> , en el sentido de ejecutar la acción de una manera lineal.
<b>Vídeo (pincha sobre la imagen)</b>	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.1. Movimiento rápido en una o varias direcciones

#### d. ZOOM /zu:m/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Zoom Salir zumbando/ a gran velocidad
Descripción de los fonemas	Esta palabra nos sugiere un movimiento muy rápido, «produciendo un zumbido o silbido» (Gasca y Gubern, 2008: 415).
Ejemplos/ Expresiones	<i>The plane zoomed very low.</i> El avión voló muy bajo, a gran velocidad.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

#### 4.2.1. ACCIÓN DE BOTAR

#### a. BOUNCE /baʊns/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Bote Saltar, botar
Descripción de los fonemas	El conjunto de los fonemas de esta palabra nos sugiere un salto que se produce en una superficie rebotando, como hace una pelota.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The child bounced up and down on the bed.</i> El niño saltaba rebotando en la cama.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

#### 4.2.2. EFECTO MUELLE

##### a. JUMP /dʒʌmp/

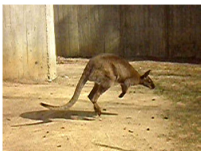
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Salto, brinco Saltar, brincar
Descripción de los fonemas	La primera consonante de esta palabra nos sugiere un empuje con fuerza y /mp/ nos indica un efecto muelle, algo que retumba y rebota. /mp/ nos sugiere la idea de trompazo (Gasca y Gubern, 2008: 76).
Ejemplos/ Expresiones	<i>The sudden noise made me jump.</i> El ruido repentino me sobrecogió/me hizo pegar un brinco.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

#### 4.2.3. MISCELANEA

##### a. HOP /hɒp/

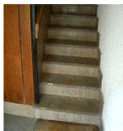
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Salto (a pata coja) Saltar (a pata coja)
Descripción de los fonemas	/h/ nos sugiere el sonido de la salida del aire cuando expiramos. El grupo /ɒp/ al final recalca la idea de la caída del salto, normalmente con un solo pie, cojeando. La palabra en sí conlleva un dinamismo brusco al saltar (Gasca y Gubern, 2008: 186).
Ejemplos/ Expresiones	<i>He had to hop along the street because he had hurt his right foot.</i> Tuvo que ir a pata coja por la calle porque se había lesionado el pie derecho
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

#### 4.2.3. MISCELANEA

##### b. LEAP /li:p/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (leap – leapt – leapt)
Equivalente en español	Salto Saltar
Descripción de los fonemas	/l/ nos indica que el salto es ligero y largo, /i/ nos sugiere la idea de altura y /p/ la caída.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He crossed the wide street in three leaps.</i> Cruzó la calle ancha en tres saltos. <i>He leapt forwards/back.</i> Saltó hacia delante/atrás.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

#### 4.2.3. MISCELANEA

##### c. POUNCE /paʊns/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Salto Saltar
Descripción de los fonemas	/p/ nos indica que la acción del salto ya no nos sugiere la noción de rebotar, como ocurre en <i>bounce</i> , sino que conlleva la idea de capturar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The cat is going to pounce on the bird.</i> El gato va a saltar para capturar al pájaro.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

#### 4.2.3. MISCELANEA

##### d. SKIP /skip/

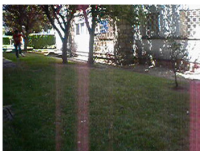
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Salto Saltar
Descripción de los fonemas	/s/ nos sugiere velocidad, cuando se coge carrerilla para saltar, /sk/ nos indica un movimiento rápido y deslizante, /i/ se relaciona a la cualidad de algo pequeño, además de altitud y /p/ final nos indica que la acción es perfecta.
Ejemplos/ Expresiones	<i>There is a child skipping along the street.</i> Hay un niño/una niña dando saltitos por la calle.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra por extensión semántica significa "hacer novillos/pellas/toros": <i>The student skipped his History lesson.</i> El estudiante se saltó la clase de Historia/hizo novillos/pellas/toros. Existe una expresión con tres tipos de saltos: <i>It's only a hop, skip and a jump from here.</i> Está a un paso de aquí.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.2. Saltos

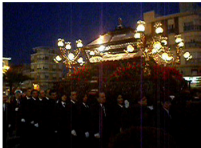
#### 4.2.3. MISCELANEA

##### e. SPRING /sprɪŋ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (spring – sprang – sprung)
Equivalente en español	Salto Saltar
Descripción de los fonemas	/s/ nos sugiere la velocidad al coger la carrerilla y /ɪŋ/ nos indica que el salto es lineal, a lo largo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He sprang forward to help me.</i> Saltó hacia delante para ayudarme.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.3. Vaivén

a. SWAY /swei/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Movimiento Moverse
Descripción de los fonemas	/sw/ nos expresa la idea de vaivén.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The sway of the train makes me sick.</i> El movimiento del tren me marea.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS


### ⇒ 4.3. Vaivén

b. SWEEP /swi:p/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (sweep – swept – swept)
Equivalente en español	Barrida Barrer
Descripción de los fonemas	/sw/ nos sugiere la idea de vaivén y el conjunto /i:p/ nos indica que el movimiento es deslizante, pero se interrumpe con la /p/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Sweep the dust from the carpet.</i> Barre el polvo de la alfombra.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.3. Vaivén


#### c. SWIM /swim/

<b>Categoría gramatical</b>	Sustantivo Verbo (swim – swam – swum)
<b>Equivalente en español</b>	Brazada Nadar
<b>Descripción de los fonemas</b>	/sw/ nos expresa la idea de vaivén y /m/ al final de la palabra enfatiza la acción dando un toque de suavidad y localizando el movimiento en el agua.
<b>Ejemplos/ Expresiones</b>	<i>Let's go swimming.</i> Vayamos a nadar.
<b>Notas/ Palabras relacionadas</b>	El origen del juego /w/ - /m/ en esta palabra, probablemente se remonte a la cultura egipcia, donde estos grafemas simbolizaban las olas del agua. Consultar 11.1.b.
<b>Vídeo (pincha sobre la imagen)</b>	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.3. Vaivén

#### d. SWING /swing/


<b>Categoría gramatical</b>	Sustantivo Verbo (swing – swang – swung)
<b>Equivalente en español</b>	Columpio, un tipo de baile Columpiarse
<b>Descripción de los fonemas</b>	/sw/ nos expresa la idea de vaivén, que junto con la combinación /ng/ al final de palabra enfatiza la acción, dando un toque de suavidad y continuidad.
<b>Ejemplos/ Expresiones</b>	<i>The child is sitting on the swing.</i> El niño está sentado en el columpio.
<b>Notas/ Palabras relacionadas</b>	Una acepción de esta palabra es una clase de baile de salón, que consiste en deslizar los pies, marcando tres pasos a un lado y otros tres al otro, produciéndose un vaivén. Consultar 14.1.h.
<b>Vídeo (pincha sobre la imagen)</b>	



## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.4. Deslizamiento


#### a. SKATE /sket/

Categoría gramatical	Nombre Verbo
Equivalente en español	Patín Patinar
Descripción de los fonemas	La combinación /sk/ nos sugiere la noción de deslizamiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They went skating.</i> Se fueron a patinar.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.4. Deslizamiento


#### b. SLIDE /slaid/

Categoría gramatical	Sustantivo verbo (slide – slid – slid)
Equivalente en español	Tobogán Deslizarse
Descripción de los fonemas	La combinación /sl/ nos sugiere la acción de deslizarse.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The child slid down the slide.</i> El niño se deslizó por el tobogán.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS

### ⇒ 4.5. Gradación

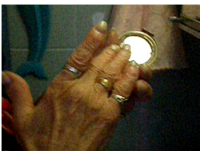
#### a. BLOOM /blu:m/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Florecimiento Florece
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos describe este movimiento de explosión y nacimiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Flowers bloom in spring.</i> Las flores florecen en primavera.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 6.2.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 4. MOVIMIENTOS


### ⇒ 4.5. Gradación

#### b. BLUSH /blʌʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Sonrojo Ruborizarse
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica ese proceso de gradación y transformación de rubor.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He blushed for shame.</i> Se ruborizó por vergüenza.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 5. FORMAS DE ESCARBAR

### ⇒ 5.1. Restos de la acción

a. SCRAP /skræp/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Las sobras, los restos, pizcas
Descripción de los fonemas	El grupo /sk/ nos sugiere la idea de escarbar. El fonema /p/ nos indica que la acción es brusca.
Ejemplos/ Expresiones	<i>There is not a scrap of truth in it.</i> No hay ni una pizca de verdad en eso. <i>Clean the table scraps.</i> Limpia las sobras de la mesa.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con <i>scrape</i> . <i>Scrap</i> hace más alusión al resultado de la acción: los trozos o restos que han quedado después de la acción que evoca <i>scrape</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 5. FORMAS DE ESCARBAR


### ⇒ 5.2. Selección/indagación

a. SCRABBLE /'skræbl/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Scrabble (es un juego) Rebuscar
Descripción de los fonemas	El grupo /skr/ nos sugiere la idea de escarbar. La última sílaba conlleva un matiz de gradación y de insistencia, por lo cual la acción en sí adquiere una connotación de indagación y de rebuscamiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I was scrabbling about in the dark looking for my purse.</i> Estaba rebuscando el monedero a tientas en la oscuridad.
Notas/ Palabras relacionadas	El juego que lleva este nombre consiste en rebuscar y seleccionar letras para formar palabras.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 5. FORMAS DE ESCARBAR

### ⇒ 5.3. Raspar/rayar


#### a. SCRAPE /skreɪp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Raspadura Raspar
Descripción de los fonemas	El grupo /skr/ nos sugiere la idea de escarbar. La /p/ nos indica que el movimiento es brusco.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He scraped the paint off the door.</i> Raspó/quité la pintura de la puerta.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 5. FORMAS DE ESCARBAR

### ⇒ 5.3. Raspar/rayar



#### b. SCRATCH /'skrætʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Arañazo Arañar, rascar
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas de esta palabra nos sugiere la idea de escarbar y rascar haciendo grietas
Ejemplos/ Expresiones	<i>The cat has scratched my face.</i> El gato me ha arañado la cara.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha


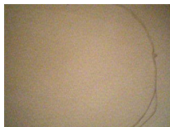
#### a. BOMB /bom/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Bomba Bombardear
Descripción de los fonemas	/bo/ nos sugiere una forma circular y /mb/ algo que retumba.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The bomb exploited.</i> La bomba estalló/explotó. <i>The house looked as if a bomb had hit it.</i> Parece como si una bomba hubiese caído encima de la casa/La casa está patas arriba.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con <i>to boom</i> : «es un verbo intransitivo inglés, de origen fonosimbólico, que significa producir un estampido, explotar, estallar, expandirse y navegar a velas desplegadas y como sustantivo significa explosión o estampido y, en Estados Unidos torrente desbordado (Gasca y Gubern, 2008: 68).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

## 6. FORMA CIRCULAR

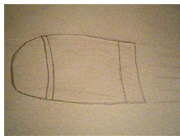
### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha

#### b. BOSOM /'bʊzəm/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Pecho, seno
Descripción de los fonemas	La combinación /bo/ nos sugiere una forma circular. El fonema /m/ nos representa el efecto de succión al mamar.
Expresiones/ Ejemplos	<i>She put the photograph in her bosom.</i> Puso la fotografía contra su pecho.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 


## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha

c. BULLET /'bʊlɪt/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Bala
Descripción de los fonemas	La /b/ junto con la /l/ nos sugiere un objeto circular.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He was killed by a single bullet.</i> Murió con una sola bala.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

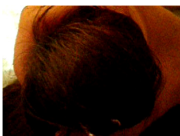
### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha

d. BUMP /bʌmp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chichón Golpear
Descripción de los fonemas	/b/ al principio de palabra nos sugiere la explosión en sí, que junto con la /m/ tiene un matiz sonoro y la /p/ nos muestra el estallido. La combinación de estos fonemas alude al significado onomatopéyico de la palabra como «topetazo, porrazo, trompazo, coscorrón, chichón, abolladura, etc.» (Gasca y Gubern, 2008: 76).
Ejemplos/ Expresiones	<i>I bumped my head against the door. I think I'll have a bump.</i> Me dí un golpe en la cabeza contra la puerta y creo que me va a salir un chichón.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra podría ser la consecuencia de <i>bang</i> , de ahí que <i>bump</i> sea un amalgama ( <i>blending</i> ) de <i>bang</i> + <i>lump</i> . Consultar 12.6.1.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha


e. BUN /bʌn/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Bollo redondo, moño
Descripción de los fonemas	El fonema /b/ nos sugiere algo de manera circular. /n/ nos indica la cualidad de blandura.
Ejemplos/ Expresiones	<i>My grandmother used to wear her hair in a bun.</i> Mi abuela solía llevar el pelo recogido en un moño.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha

f. LOG /lɒg/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Tronco
Descripción de los fonemas	El fonema /o/ nos indica una forma circular
Ejemplos/ Expresiones	<i>He slept like a log.</i> Durmió como un tronco
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se utiliza con bastante regularidad en informática con el significado de registrarse para entrar en el sistema. Esta acepción semántica carece de simbolismo fónico
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.1. Forma circular propiamente dicha

g. PLUG /plʌg/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tapón, enchufe Enchufar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica algo circular que se queda adherido, fijo, ligado y hermético
Ejemplos/ Expresiones	<i>Pull (out) the plug.</i> Quita el tapón/enchufe
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.2. Efecto efímero/fragilidad


a. BALLOON /bə'lu:n/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Globo
Descripción de los fonemas	/b/ nos sugiere algo con forma circular, que junto con la combinación /u:m/ nos indica fragilidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The balloon burst and did boom.</i> El globo estalló e hizo bum.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 2.1.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.2. Efecto efímero/fragilidad


#### b. BLOOM /blu:m/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Florecimiento Florece
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos describe esta acción.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Flowers bloom in spring.</i> Las flores florecen en primavera.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 4.5.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.2. Efecto efímero/fragilidad


#### c. BUBBLE /'bʌbl/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Burbuja, pompa
Descripción de los fonemas	Además de sugerirnos algo circular, la forma de la palabra en sí nos indica fragilidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The bubble vanished and mixed with the water again.</i> La burbuja se disipó y se mezcló de nuevo con el agua.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 2.1.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.3. Formas de manchas


#### a. BLOB /blob/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Mancha
Descripción de los fonemas	El grupo /bl/ junto con la /o/ nos indica que el objeto o la sustancia tiene una forma redonda. Además, /o/ nos sugiere un carácter aumentativo y la /b/ final nos matiza que la mancha tiene una forma abultada.
Ejemplos/Expresiones	<i>Several blobs of paint/wax/cream dropped on the floor.</i> Varias manchas de pintura/cera/crema cayeron al suelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.3. Formas de manchas


#### b. BLOT /blot/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mancha Manchar, afear, borrar con una mancha
Descripción de los fonemas	El grupo /bl/ junto con /o/ nos indica que el objeto o la sustancia tiene una forma redonda. El fonema /o/ adquiere un matiz aumentativo, que junto con /t/ al final nos da a entender que la mancha no es tan abultada como en el ejemplo anterior.
Ejemplos/Expresiones	<i>The factory is a blot on the landscape.</i> La fábrica afea/estropea/mancha el paisaje. <i>She blotted those memories.</i> Borró de su mente por completo aquellos recuerdos.
Notas/ Palabras relacionadas	Quizá esta palabra denota una mancha más seca que <i>blob</i> . En algunos casos /t/ final tiene el valor perfectivo de <i>completamente</i>
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 6. FORMA CIRCULAR

### ⇒ 6.3. Formas de manchas


#### c. BLOTCH /blɒtʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mancha Manchar
Descripción de los fonemas	El grupo /bl/ junto con /o/ nos indican que el objeto o la sustancia tiene una forma redonda. Además, /o/ nos sugiere un matiz aumentativo y /tʃ/ final nos muestra la idea de resquebrajamiento.
Ejemplos/Expresiones	<i>My skin came out in blotches.</i> Me salieron manchas en la piel. <i>My exercise book was blotched.</i> Mi cuaderno de ejercicios se manchó mucho.
Notas/ Palabras relacionadas	Quizá la mancha es de una forma irregular y descolorida, de aspecto feo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.1. Por su forma


#### a. STARFISH /'stɑːfɪʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Estrella de mar
Descripción de los fonemas	Esta palabra se puede considerar mimética y sinestética por la imagen mental que nos puede sugerir al compararla con una estrella.
Ejemplos/Expresiones	<i>A starfish is a star-shaped sea animal with five arms.</i> Una estrella de mar es un animal marino con cinco extremidades en forma de estrella.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.2. Por su acción

#### a. DROP /drop/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gota Dejar caer
Descripción de los fonemas	El grupo /op/ a final de palabra nos sugiere la caída de una manera pesada y su sonido al chocar con la superficie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A drop dropped in the sink.</i> Una gota cayó al lavabo/fregadero.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS


### ⇒ 7.2. Por su acción

#### b. DRY /draɪ/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Secar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /dr/ a principio de palabra nos indica sequía, falta de lluvia.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Last summer the river dried up.</i> El verano pasado el río se secó.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Drought</i> significa “sequía”.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.2. Por su acción

c. SINK /sɪŋk/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (sink - sank – sunk)
Equivalente en español	Fregadero, lavabo Hundir, sumergir
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere la idea de sumergirse.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The toy sank in the sink.</i> El juguete se sumergió en el lavabo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS


### ⇒ 7.2. Por su acción

d. WATERFALL /'wɔ:təfɔ:l/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Cascada, salto de agua
Descripción de los fonemas	/w/ es el grafema del símbolo egipcio para designar el movimiento y la ondulación del agua. El fonema /o/ nos indica la caída del agua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The waterfall falls into the lake heavily.</i> La cascada salta con fuerza en el lago.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### a. BROOM /bru:m; brəm/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Escoba
Descripción de los fonemas	El nombre del objeto denota el sonido de frotar y arrastrar. Así, el grupo consonántico /br/ nos sugiere la acción de arrastrar tras un frotamiento.
Ejemplos/Expresiones	<i>Witches use brooms.</i> Las brujas utilizan escobas.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### b. BRUISE /bru:z/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cardenal, moretón Hacerse moretones
Descripción de los fonemas	El fonema /b/ nos sugiere una forma circular. La /r/ conlleva la connotación semántica de raspadura, de haberse frotado con algo.
Ejemplos/Expresiones	<i>I bruise very easily.</i> Me salen moretones muy fácilmente.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### c. CROW /krəʊ/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Cuervo
Descripción de los fonemas	El nombre del animal denota el sonido del graznido.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A crow is a large black bird with a harsh cry.</i> Un cuervo es un pájaro grande y negro que emite un chillido estremecedor.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Crow</i> , como verbo, significa “cacarear”. Consultar 1.2.1.j.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### d. DRAIN /dreɪn/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Desagüe Drenar, desaguar, escurrir
Descripción de los fonemas	La palabra en sí conlleva la idea de un proceso de drenaje.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The sponge was drained.</i> Se escurrió la esponja
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### e. OWL /aʊl/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	búho
Descripción de los fonemas	El nombre del animal denota su sonido, ya que la combinación de estos fonemas nos recuerda el ulular del búho a lo lejos.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The owl is a symbol of wisdom.</i> El búho es un símbolo de sabiduría.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### f. SEAL /si:l/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Foca
Descripción de los fonemas	La proximidad de /s/ y /l/ nos sugiere la idea de deslizamiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The seal is sliding into the water.</i> La foca se tira resbalándose al agua.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	




## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades

g. SHARK /ʃɑ:k/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Tiburón
Descripción de los fonemas	/ʃ/ nos sugiere la idea de algo afilado, en este caso, los dientes y la aleta y /k/ a final de palabra nos indica un movimiento brusco: el desplazamiento del tiburón, el cierre de la mandíbula, etc.
Ejemplos/Expresiones	<i>The shark showed its sharp jaw.</i> El tiburón mostró su mandíbula afilada.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS


### ⇒ 7.3. Por sus cualidades

h. SNAIL /sneɪl/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Caracol
Descripción de los fonemas	La proximidad de /s/ y /l/ nos sugiere la idea de algo resbaladizo y con movimiento lento.
Ejemplos/Expresiones	<i>Snails like lettuce.</i> A los caracoles les gusta la lechuga.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### i. SOAP /səʊp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Jabón Enjabonar
Descripción de los fonemas	El fonema /s/ nos puede sugerir el sonido de la espuma que el jabón desprende cuando se usa.
Expresiones/ Ejemplos	<i>There is a bar of soap in the bathroom.</i> Hay jabón en el cuarto de baño.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### j. SPRAY /sprei/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pulverizador, vaporizador, espray Pulverizar, rociar
Descripción de los fonemas	La combinación /spr/ nos sugiere la acción de extender y de rociar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The hair spray was spread all over her hair.</i> Se echó el espray por todo el pelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades


#### k. SWAN /swɒn/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Cisne
Descripción de los fonemas	La proximidad de /sw/ y /n/ hace que nos imaginemos el movimiento elegante y pausado del cisne.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Swans swim in a smart way.</i> Los cisnes nadan de una manera elegante.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades

#### l. WAVE /weɪv/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Ola Ondular
Descripción de los fonemas	/w/ proviene del pictograma egipcio que designa el movimiento de las olas del agua, que junto con /v/ se enfatiza más su significado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A huge wave was approaching to the beach.</i> Una ola enorme se estaba acercando a la playa.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.3. Por sus cualidades

II. WIND /wind/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (wind – wound – wound)
Equivalente en español	Viento Seguir un movimiento ondulado del viento
Descripción de los fonemas	El fonema /w/ nos indica el modo del movimiento ondulado del viento
Ejemplos/ Expresiones	<i>The wind blew.</i> Soplabla el viento.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

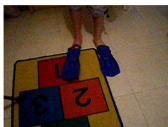
### ⇒ 7.4. Por su movimiento

a. FLIP-FLOP /'flɪp'flop/	
Categoría gramatical	Sustantivo (ablaut-motivated compound)
Equivalente en español	Chancla
Descripción de los fonemas	El grupo /fl/ nos sugiere un sonido en el aire o en el agua cuando algo es agitado. En este caso, la combinación /fl/ nos indica el sonido de la chancla al caminar. El fonema /p/ nos indica el rozamiento del pie con la chancla. La utilización de las vocales /i/, /o/, en cada componente de la palabra compuesta nos señala el movimiento alterno de los pies al caminar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I usually wear flip-flops when I go to the beach.</i> Suelo ponerme chanclas cuando voy a la playa.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.4. Por su movimiento

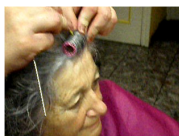
#### b. FLIPPERS /'flɪpə's/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Aletas
Descripción de los fonemas	El grupo /fl/ nos sugiere un sonido en el aire o en el agua cuando algo es agitado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>If you want to dive you should use a pair of flippers.</i> Si quieres bucear, deberías usar unas aletas.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.4. Por su movimiento


#### c. ROLL /rəʊl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Rollo Rodar, hacer rodar
Descripción de los fonemas	El fonema /r/ nos sugiere un movimiento rotativo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The ball rolled downhill.</i> El balón rodó cuesta abajo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.4. Por su movimiento

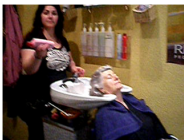
#### d. ROLLER /'rəʊləʳ/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Rulo
Descripción de los fonemas	El fonema /r/ nos sugiere un movimiento rotativo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Now you've got curly hair because you have used some rollers.</i> Ahora tienes el pelo rizado porque te has puesto rulos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.4. Por su movimiento

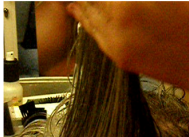
#### e. SHAKE /ʃeɪk/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (shake – shook – shaken)
Equivalente en español	Batido Agitar
Descripción de los fonemas	La proximidad de los fonemas /ʃ/ y /k/ conlleva la idea de un movimiento brusco en dirección lineal horizontal, vertical o diagonal.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Children like milk-shakes.</i> A los niños les gustan los batidos <i>I shook the medicine before having it.</i> Agité la medicina antes de tomarla
Notas/ Palabras relacionadas	La traducción de esta palabra en castellano, “agitar”, no conlleva la misma idea que en inglés, sino que hace alusión al efecto tras la acción.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.4. Por su movimiento


#### f. STRETCH /stretʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Estiramiento Estirarse
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota la acción de estiramiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I went for a walk to stretch my legs.</i> Me fui a pasear para estirar las piernas.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.4. Por su movimiento

#### g. WRING /rɪŋ/

Categoría gramatical	Verbo (wring – wrung – wrung)
Equivalente en español	Ecurrir, retorcer, estrujar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /wr/ nos indica que el movimiento consiste en retorcer el objeto en dos direcciones.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She wrung the kitchen cloth.</i> Retorció el paño de cocina.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.5. Por su tacto

a. BUTTERFLY /'bʌtəflaɪ/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Mariposa
Descripción de los fonemas	La primera parte de esta palabra nos sugiere una cualidad que conlleva un matiz de algo frágil, que se puede deshacer como la mantequilla o que se puede dañar con el tacto como las alas de la mariposa.
Ejemplos/Expresiones	<i>I could see the colourful butterfly.</i> Vi la mariposa de muchos colores.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.5. Por su tacto


b. FOAM /fəʊm/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Espuma
Descripción de los fonemas	El fonema /f/ nos sugiere el sonido cuando se forma la espuma y /m/ nos indica una cualidad suave.
Ejemplos/Expresiones	<i>She needs some foam after brushing her hair.</i> Necesitó echarse espuma después de cepillarse el pelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.5. Por su tacto


#### c. SPONGE /spʌndʒ/

Categoría gramatical	Sustantivo verbo
Equivalente en español	Esjonja Lavarse con una esjonja
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /sp/ nos sugiere el sonido de escurrir o apretar algo y /ng/ hace alusión a un tacto blando.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Sponge your mouth.</i> Límpiase la boca con una esjonja.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.5. Por su tacto

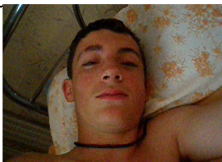
#### d. WRAP /ræp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Envoltorio Envolver
Descripción de los fonemas	La palabra en sí hace alusión al sonido y el tacto del papel rugoso. La combinación de los fonemas /wr/ nos indica un movimiento utilizando varias direcciones para el envoltorio.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Would you like it wrapped?</i> ¿Lo quieres envuelto?
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.6. Por su gesticulación

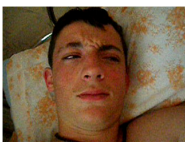
#### a. BLINK /blɪŋk/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cierre Cerrar (los ojos)
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /bl/ en esta palabra nos indica el efecto de cegar y la combinación de /i-n-k/ nos sugiere una acción espontánea y rápida.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The camera flash made me blink.</i> El flash de la máquina de fotos me hizo cerrar los ojos.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Blink</i> se puede relacionar con la palabra <i>blind</i> , al referirnos al concepto de ceguera.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.6. Por su gesticulación

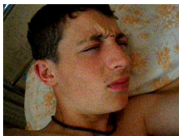
#### b. FROWN /fraʊn/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Fruncimiento de cejas, mirada con enfado Fruncir las cejas, mirar con enfado
Descripción de los fonemas	El grupo /fr/ nos sugiere el fruncimiento y /own/ nos indica molestia, enfado y dolor.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The teacher frowned at the pupils because they hadn't studied the lesson.</i> El profesor miró con enfado (frunciendo las cejas) a los alumnos, por no haber estudiado la lección.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 17.1.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.6. Por su gesticulación

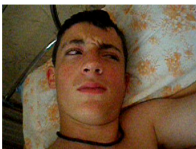
#### c. PEER /piəː/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada fija Mirar fijamente, forzar la vista
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere un estrechamiento de los ojos y forzando la vista para poder ver mejor.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She peered into the dark street to find the bus stop.</i> Forzó la vista en la calle oscura para encontrar la parada del autobús.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 17.1.i.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.6. Por su gesticulación

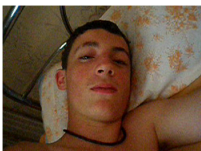
#### d. SQUINT /skwɪnt/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Bizquera Mirar con los ojos entreabiertos, bizquear
Descripción de los fonemas	/sk/ nos indica algo que conlleva dificultad y por eso hay que forzar la vista.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He had to squint when the teacher wrote on the blackboard.</i> Tuvo que mirar con ojos entreabiertos lo que el profesor ponía en la pizarra.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 17.1.k.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 7. RELACIONES SINESTÉTICAS

### ⇒ 7.6. Por su gesticulación

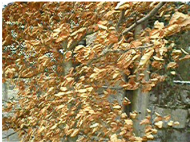
#### e. WINK /wɪŋk/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Guiño Guiñar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica un movimiento espontáneo y rápido cuando el ojo se cierra y abre.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Mike grinned at his mate and winked.</i> Miguel echó una sonrisa maliciosa/sarcástica a su compañero y le guiñó el ojo.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Wink</i> y <i>wrinkle</i> son palabras que podrían estar relacionadas por su connotación de gesticulación acompañada de arrugas en el rostro.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.1. Susurro y giro del aire


#### a. BLOW /bləʊ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (blow – blew – blown)
Equivalente en español	Soplo Soplar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /bl/ nos muestra el sonido del aire al soplar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The wind blew.</i> Soplabla el viento. <i>The grandmother blew the candle.</i> La abuela sopló la vela.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.1. Susurro y giro del aire


#### b. HOWL /haʊl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El sonido y el movimiento del viento huracanado Sonar y moverse de una manera huracanada
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica este sonido, indicando duración en el tiempo y que se va desvaneciendo en la distancia.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear the wind howling in the distance.</i> Pude oír el sonido del viento huracanado a lo lejos.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra ya se comentó anteriormente con el significado de <i>aullido</i> y <i>aullar</i> en cuanto al sonido que emiten los animales. Consultar 1.2.1.n.
Imagen	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES


### ⇒ 8.1. Susurro y giro del aire

#### c. WHIRL /wɜ:l/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Giro Girar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí evoca el sonido del aire al girar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The leaves whirled as they fell.</i> Las hojas se iban cayendo dando giros por el viento.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.1. Susurro y giro del aire

d. WHIRR /wɜːr/	
Categoría gramatical	Sustantivo verbo
Equivalente en español	Zumbido (el sonido del giro) Zumbar, batir (el sonido del giro)
Descripción de los fonemas	Esta palabra en sí nos sugiere el sonido del giro del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear the whirr of a propeller.</i> Pude oír el sonido del giro de una hélice.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.1. Susurro y giro del aire

e. WHISTLE /'wɪsl/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Silbido Silbar
Descripción de los fonemas	La combinación /wɪs/ junto con /l/ nos evoca el susurro del aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The wind whistled through a crack in the door.</i> Se oía el silbido del viento cuando pasaba por la puerta agrietada.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede utilizar en otros contextos sin perder su simbolismo fónico y poético: <i>A train whistled in the distance.</i> Se oía el silbido del tren a lo lejos.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.2. Tormenta


#### a. CLAP OF THUNDER /'klæpɒv'θʌndəʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Un trueno
Descripción de los fonemas	El grupo /kla/ nos muestra un sonido estrepitoso, indicando que el trueno está justamente encima de nosotros. El fonema /p/ nos indica una acción repentina.
Ejemplos/Expresiones	<i>I could hear the clap of thunder just over us.</i> Podía oír el trueno que estaba justamente encima de nosotros.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Clap</i> significa <i>aplauzo, aplaudir</i> . <i>They clapped their hands in time to the music.</i> Dieron palmas al son de la música. Consultar 12.4.b; 14.1.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES


### ⇒ 8.2. Tormenta

#### b. FLASH OF LIGHTNING /'flæʃ ɒv 'laɪtnɪŋ/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Un relámpago
Descripción de los fonemas	Esta expresión nos sugiere una luz brillante y breve.
Ejemplos/Expresiones	<i>I could see a flash of lightning.</i> Pude ver un relámpago. <i>He is as quick as a flash.</i> Es tan rápido como un relámpago.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se utiliza en el campo de la fotografía con el mismo simbolismo fónico. <i>Everybody smiled and said "Cheese!" and as the light wasn't good enough I needed flash for that shot.</i> Todos sonrieron diciendo "Patata" y como no había suficiente luz, recurrí al <i>flash</i> para la foto. Consultar 15.1.b.
Imagen	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.2. Tormenta

c. RUMBLE OF THUNDER /'rʌmbəl ðv'θʌndəʳ/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Un trueno
Descripción de los fonemas	El fonema /r/ nos indica un sonido estrepitoso y la combinación /mb/ nos sugiere un sonido continuo. Toda la palabra en sí nos sugiere un sonido que retumba en la distancia.
Ejemplos/Expresiones	<i>I could hear thunder rumbling in the distance.</i> Pude oír truenos en la distancia.
Notas/ Palabras relacionadas	Veamos esta misma palabra en otro contexto, conservando su simbolismo fónico. <i>I'm so hungry that my stomach is rumbling.</i> Me están sonando las tripas porque tengo mucha hambre.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.3. Agentes atmosféricos

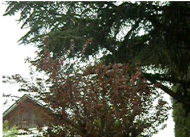
a. FOG /fog/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Niebla Envolver en niebla
Descripción de los fonemas	El fonema /f/ nos indica algo difuso y no claro.
Ejemplos/Expresiones	<i>It's a foggy day.</i> Es un día de niebla.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede encontrar en esta expresión: <i>I'm in a fog.</i> Estoy en un mar de confusiones.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.3. Agentes atmosféricos


#### b. RAIN /reɪn/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Lluvia Llover
Descripción de los fonemas	El fonema /r/ nos sugiere el agua que corre.
Ejemplos/ Expresiones	<i>It's raining hard.</i> Está lloviendo mucho. <i>It rains cats and dogs.</i> Llueve a cántaros.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.3. Agentes atmosféricos


#### c. SNOW /snaʊ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Nieve Nevar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /sn/ nos sugiere algo suave y blando.
Ejemplos/ Expresiones	<i>There is snow on the top of the mountains.</i> Hay nieve en la cima de las montañas.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.3. Agentes atmosféricos

#### d. WIND /wind/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (wind – wound – wound)
Equivalente en español	Viento Seguir un movimiento ondulado
Descripción de los fonemas	El fonema /w/ nos indica el modo del movimiento ondulado del viento y del agua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The wind blew.</i> Soplabla el viento. <i>I like this breath of wind.</i> Me gusta esta brisa
Notas/ Palabras relacionadas	El verbo significa además, <i>dar cuerda a un reloj</i> , que carece de simbolismo fónico.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES


### ⇒ 8.4. Fenómenos y fases en el día

#### a. CRACK OF DAWN /'krækɒf 'dɔ:n/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Alba (al rayar el alba)
Descripción de los fonemas	La combinación /kr/ nos sugiere la idea de resquebrajamiento y comienzo del día.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She used to get up at the crack of dawn.</i> Solía levantarse al rayar el alba.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.4. Fenómenos y fases en el día

b. SUNSHINE /'sʌnfʌɪn/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Día soleado
Descripción de los fonemas	La proximidad de los sonidos silbantes, /s/ y /ʃ/ nos evoca una cualidad llena de brillo
Ejemplos/ Expresiones	<i>Today it's sunshine.</i> Hoy hace un día soleado.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 15.1.i.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES


### ⇒ 8.4. Fenómenos y fases en el día

c. MOONLIGHT /'mu:nlaɪt/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	La luz/el brillo de la luna
Descripción de los fonemas	El fonema /l/ nos indica una cualidad de luminosidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like walking by/in the moonlight.</i> Me gusta pasear bajo la luz de la luna.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 15.1.i.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.5. Agua/aire


#### a. FLOW /fləʊ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Flujo Fluir
Descripción de los fonemas	El grupo /fl/ nos describe el movimiento y azote del aire y del agua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Listen to the flow of water in the river.</i> Escucha el fluir del agua en el río.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.5. Agua/aire

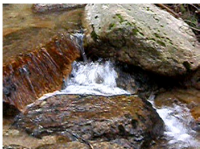
#### b. FLY /flaɪ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mosca Volar
Descripción de los fonemas	El grupo /fl/ nos describe el movimiento y azote del aire y del agua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I'd like to fly to Greece.</i> Me gustaría volar a Grecia.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 8. FENÓMENOS Y ASPECTOS NATURALES

### ⇒ 8.5. Agua/aire

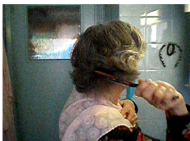
#### c. GURGLE /'gɜ:gl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Gorgoteo Gorgotear
Descripción de los fonemas	/g/ nos indica que el sonido del aire pasa por la garganta. La acción es repetitiva ya que esta palabra tiene dos sílabas con la repetición de /g/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like listening to the gurgle of the water.</i> Me gusta escuchar el gorgoteo del agua.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra tiene un sentido poético y metafórico en este campo semántico, ya que su significado básico, como se expuso anteriormente, hace alusión al gorgoritear o hacer gorgoritos del bebé. Consultar 2.2.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 9. MANERAS DE FROTAR

### ⇒ 9.1. Miscelánea


#### a. BRUSH /brʌʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cepillo Cepillar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /br/ nos sugiere las acciones de frotamiento y arrastre. El fonema /ʃ/ nos indica que el sonido es fuerte y se percibe el arañazo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He brushed himself.</i> Él se cepilló.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 9. MANERAS DE FROTAR

### ⇒ 9.1. Miscelánea


#### b. COMB /kəʊm/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Peine Peinar
Descripción de los fonemas	El grupo /mb/ conlleva la cualidad de suave para arreglar y moldear el pelo con el peine.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He combed himself.</i> Él se peinó.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 9. MANERAS DE FROTAR

### ⇒ 9.1. Miscelánea

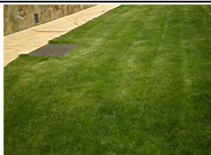
#### c. MOP /mɒp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Fregona, mopa Pasar con la fregona, mopa
Descripción de los fonemas	/m/ conlleva la cualidad de algo suave, la mopa, y también nos indica el concepto de agua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I used the mop to clean the floor.</i> Utilicé la fregona/mopa para limpiar el suelo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 9. MANERAS DE FROTAR

### ⇒ 9.1. Miscelánea

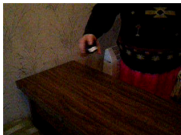
#### d. MOW /məʊ/

Categoría gramatical	Verbo (mow – mowed – mowed/mown)
Equivalente en español	Segar, cortar el césped
Descripción de los fonemas	El fonema /m/ nos sugiere más la acción de frotar que de cortar el césped.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They mowed the lawn.</i> Cortaron el césped.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 9. MANERAS DE FROTAR

### ⇒ 9.1. Miscelánea


#### e. POLISH /'pɒlɪʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pulimiento Encerar, sacar brillo, brillar(de limpio que está algo)
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica la acción de pulir, hasta sacar brillo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>This table polishes nicely.</i> Esta mesa brilla de limpia.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 10. MANERAS DE AGARRAR Y DE ATAR

### ⇒ 10.1. Miscelánea


#### a. CLIP /klɪp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Horquilla Coger, sujetar algo (por ejemplo, el pelo)
Descripción de los fonemas	El grupo /kl/ nos indica un sonido metálico o de cristal; el fonema /i/ nos sugiere una cualidad diminutiva, que en este caso, se refiere a que el utensilio recoge poca cantidad de pelo, prenda, etc. /p/ final nos indica que el cierre es hermético.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Clip is the sound a grip makes.</i> <i>Clip</i> es el sonido que hace una horquilla o pasador cuando se cierra.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se utiliza en castellano con la misma forma que en inglés como un utensilio que sirve para abarcar algunos folios. Hay que distinguir entre <i>clip</i> y <i>pin</i> , significando esta última forma, “alfiler/horquilla de moño”. De esta manera, /n/ nos sugiere el efecto de penetración dentro del moño, más que el cierre hermético.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 10. MANERAS DE AGARRAR Y DE ATAR

### ⇒ 10.1. Miscelánea

#### b. GRIP /gɹɪp/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pinza Agarrar, sujetar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /gr/ nos indica la acción de agarrar; /i/ nos sugiere pequeña cantidad y /p/ final, un cierre hermético.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Before having a bath, I gripped my hair.</i> Antes de bañarme, me sujeté el pelo con una pinza.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 10. MANERAS DE AGARRAR Y DE ATAR

### ⇒ 10.1. Miscelánea

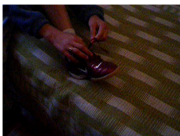
#### c. PIN /pɪn/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Alfiler, horquilla (de moño) Prender con un alfiler, recoger (el pelo) con horquillas
Descripción de los fonemas	El fonema /n/ nos indica que la acción de agarrar penetra en el moño.
Ejemplos/ Expresiones	<i>My grandma used to wear her hair pinned up.</i> Mi abuela solía llevar el pelo recogido con horquillas de moño.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 10. MANERAS DE AGARRAR Y DE ATAR

### ⇒ 10.1. Miscelánea


#### d. TIE /taɪ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Corbata, atadura Atar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica la acción de atar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Tie the dog! ¡Ata al perro!</i>
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.1. /w/, /m/ - agua


#### a. SHOWER /'ʃaʊə/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Ducha Ducharse
Descripción de los fonemas	/ʃ/ al inicio de palabra nos sugiere el sonido del susurro del agua y /w/ era la grafía para representar la imagen del agua en el simbolismo egipcio.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Before going to bed, he had a shower.</i> Antes de acostarse, se duchó.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.1. /w/, /m/ - agua

#### b. SWIM /swim/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (swim – swam – swum)
Equivalente en español	Brazada Nadar
Descripción de los fonemas	El grupo /sw/ nos expresa la idea de vaivén. El fonema /m/ a final de palabra enfatiza la acción dando un toque de suavidad y localiza la acción en el agua, ya que este fonema se remonta a la época egipcia de los jeroglíficos donde la /m/ se representaba como la ondulación del agua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Let's go swimming.</i> Vayamos a nadar.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 4.3.c.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

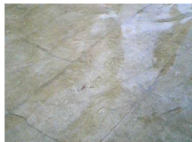
## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.1. /w/, /m/ - agua

c. WASH /wɒʃ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Colada, lavada Lavar, fregar
Descripción de los fonemas	/w/ era la grafía que representaba la imagen del agua en el simbolismo egipcio y /ʃ/ a final de palabra nos sugiere la acción de frotar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She washed her face.</i> Se lavó la cara.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.3.1.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS


### ⇒ 11.1. /w/, /m/ - agua

d. WATER /'wɔ:tə/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Agua Mojar, regar
Descripción de los fonemas	/w/ era la grafía que representaba la imagen del agua en el simbolismo egipcio.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Drinking water is healthy.</i> El beber agua es saludable.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.2. /s/ - sisear

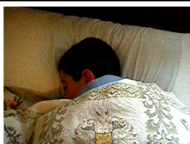
#### a. HISS /his/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Bufar, sesear
Descripción de los fonemas	La combinación /hi/ nos sugiere una altitud y /s/ un sonido silbante.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The snake hissed.</i> La serpiente siseaba.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.2.1.l.; 11.3.a; 13.2.j.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.2. /s/ - sisear


#### b. SLEEP /sli:p/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (sleep – slept – slept)
Equivalente en español	El sueño Dormir
Descripción de los fonemas	El fonema /s/ nos sugiere un sonido silbante –en este caso el que se produce cuando se está durmiendo. El grupo /sl/ nos indica el estado de relajación y la cualidad de lentitud y el sonido /i:/ nos representa una acción repetitiva y continua.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He fell into a deep sleep.</i> Cayó en un sueño profundo.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede relacionar con <i>snooze</i> , es un verbo que significa dormitar y descabezar un sueño. /s/ designa la respiración profunda del sueño (Gasca y Gubern 2008:313).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.3. /i/ - altitud, amplitud


#### a. HISS /his/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Bufar, sesear
Descripción de los fonemas	La combinación /hi/ nos sugiere una altitud y /s/ un sonido silbante.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The snake hissed.</i> La serpiente siseaba.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.2.1.l; 11.2.a; 13.2.j.
Imagen	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.3. /i/ - altitud, amplitud

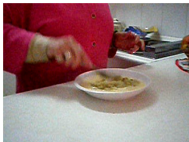
#### b. STEAM /sti:m/

Categoría gramatical	Verbo Nombre
Equivalente en español	Cocer al vapor Vapor
Descripción de los fonemas	La /i/ larga nos sugiere la connotación de altitud.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I can see the steam when the water starts boiling.</i> Veo el vapor cuando el agua empieza a hervir.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 13.2.t.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. FORMA DE LAS LETRAS

### ⇒ 11.4. orientación

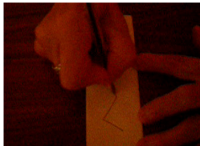
#### a. MIX /mɪks/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Mezclar
Descripción de los fonemas	La /x/ nos indica una cruz que denota una mezcla
Expresiones/ Ejemplos	<i>Mix the ingredients.</i> Mezcla los ingredientes
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con la expresión: <i>something that is a cross between one thing and another thing is a mixture of the two different things: the expression on Paul's face was a cross between amusement and disbelief</i> (Longman Language Activator 2006:755-756)
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 11. MOVIMIENTOS

### ⇒ 11. 4. orientación


#### b. ZIG-ZAG /'zɪgzæg/

Categoría gramatical	Sustantivo(ablaut-motivated compound, Bauer, 1983) Verbo Locución
Equivalente en español	Zigzag Zigzaguear En zigzag
Descripción de los fonemas	El sonido de esta forma y el grafema "z" nos indican el significado de la palabra, representándonos dos direcciones en el movimiento (zig-zag), haciendo forma de "z". Así, /z/ se nos representa con una doble imagen –visual y auditiva.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They ran zig-zag.</i> Corrieron en zigzag.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 4.1.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12. 1. efecto hermético

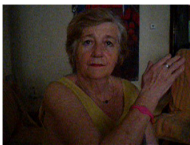
#### a. SLAM /slæm/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Portazo Cerrar de un golpe fuerte, cerrar de un golpazo
Descripción de los fonemas	El grupo /sl/ a principio de palabra nos indica algo resbaladizo, que supone un esfuerzo, que junto con la /m/ final nos sugiere la idea de algo que se cierra herméticamente o se incrusta con un golpe.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He slammed the door.</i> Cerró la puerta de un golpazo. <i>He slammed the ball into the net.</i> Incrustó la pelota en la red.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES


### ⇒ 12.2. efecto suave

#### a. PAT /pæt/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Palmadita Dar golpecitos
Descripción de los fonemas	El fonema /p/ a principio de palabra nos indica que el golpe es inmediato y /t/ a final de palabra nos sugiere que el golpe es suave y cariñoso.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He gave me some pats on my back.</i> Me dio golpecitos en la espalda.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

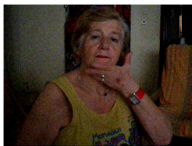
## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.3. crítica

a. RAP /ræp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe seco Golpear, regañar
Descripción de los fonemas	El fonema /r/ nos denota una cualidad áspera y ruda y /p/ a final de palabra nos indica un golpe seco. Esta palabra en sí nos sugiere un golpe rápido.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She rapped at the door.</i> Dio un golpe rápido a la puerta.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra, además de todo lo anteriormente comentado, denota una acusación y una crítica. De aquí, seguramente, deriva el nombre del estilo musical <i>rap</i> . <i>Rap was originated among American Blacks</i> . El <i>rap</i> se originó entre los negros americanos. Existe otra palabra en inglés similar a ésta, que aunque no pertenece al campo semántico de <i>golpes</i> , se caracteriza por esa cualidad de rudeza y aspereza – hablamos de la palabra <i>rasp</i> . <i>A rasping voice</i> . Una voz áspera. Consultar 14.1.e.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

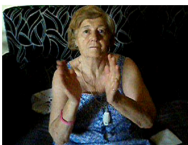
a. CHUCK /tʃʌk/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe Golpear (en la barbilla)
Descripción de los fonemas	El sonido /tʃ/ a principio de palabra junto con la /k/ final nos sugiere una localización en la parte de la mandíbula.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I chucked him under the chin.</i> Le golpeé en la barbilla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

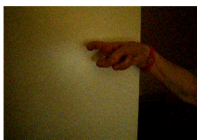
#### b. CLAP /klæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Aplauso Aplaudir
Descripción de los fonemas	/kl/ nos sugiere el sonido hueco que se percibe al dejar ese espacio entre las manos cuando se aplaude y /p/ a final de palabra nos indica un sonido sordo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The audience clapped enthusiastically.</i> El público aplaudió con entusiasmo.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 8.2.a.; 14.1.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

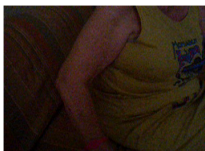
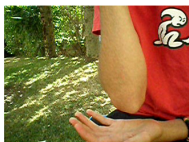
#### c. KNOCK /nɒk/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe Golpear (con los nudillos)
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica un golpe contra una superficie con los nudillos de los dedos.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She heard a knock on/at the door.</i> Oyó que llamaban a la puerta con los nudillos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

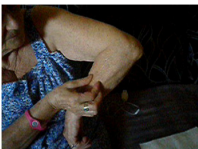
#### d. NUDGE /nʌdʒ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe con el codo Codear
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica un efecto de amortiguación.
Expresiones/ Ejemplos	<i>She nudged him as he went towards the classroom.</i> Le codeó mientras se dirigía a la clase.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

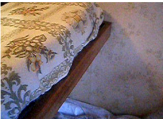
#### e. PINCH /pɪntʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pellizco Pellizcar
Descripción de los fonemas	/p/ a principio de palabra nos indica un golpe inmediato que junto con la proximidad de /i/ y /tʃ/ nos sugiere una cantidad pequeña y una liberación de lo que se tiene sujetado con los dedos de la mano.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She pinched her brother.</i> Dio un pellizco a su hermano.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra puede estar relacionada con <i>pin</i> (10.1.3) y con <i>pain</i> , es decir el dolor que se siente al pellizcarse.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

#### f. PUNCH /pʌntʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Puñetazo Dar un puñetazo
Descripción de los fonemas	/p/ a principio de palabra denota que el golpe es inmediato, que junto con /tʃ/ final nos sugiere algo que penetra, incluso, perforando.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He punched him on the nose.</i> Le dio un puñetazo en la nariz. <i>The inspector punched our train ticket.</i> El revisor perforó nuestro billete de tren.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES


### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

#### g. RUB /rʌb/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Frote Frotar
Descripción de los fonemas	/r/ nos indica el raspamiento o el frotamiento fuerte con la mano.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She gave her leg a good rub.</i> Se frotó bien la rodilla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.4. localización en el cuerpo humano

h. SMACK /smæk/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tortazo, azote, beso sonoro Dar un tortazo/azote/beso sonoro
Descripción de los fonemas	El grupo /sm/ conlleva un matiz de sonoridad, que junto con la vocal nos sugiere que el golpe puede ser con la palma de la mano y /k/ a final de palabra nos indica el roce del golpe contra una superficie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I gave my child a smack on the bottom.</i> Di a mi hijo un azote en el culo
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra, como verbo intransitivo, significa gustar, saber: <i>It smacks of almonds.</i> Sabe a almendras.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES


### ⇒ 12.5. interjección

a. BIFF /bɪf/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe, pegar, dar un <i>paf</i>
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas de esta palabra hace que ésta resulte informal y sea una mezcla de onomatopeya e interjección a la vez. Esta palabra en sí nos sugiere el sonido producido al tomar impulso para dar un puñetazo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I biffed him on the nose.</i> Le pegué en la nariz/Le di un <i>paf</i> en la nariz.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.5. interjección


#### b. POP /pop/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pum Hacer pum
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere el sonido de la explosión de un objeto, después de haberle dado un golpe o haber actuado sobre él.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A champagne cork was popped.</i> El corcho del champán se quitó con un pum.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.5. interjección

#### c. PUFF /pʌf/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Calada/bocanada/golpe/bofetón de humo/soplido Dar caladas/soplar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el golpe de aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>A puff of smoke came from his mouth.</i> Nos vino una bocanada de humo. <i>He blew the candle with a puff.</i> Sopló la vela haciendo sonido.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.6. continuidad

#### 12.6.1. EFECTO QUE RETUMBA

##### a. BANG /bæŋ/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Estallido, estampido, cataplum Estallar, golpear, chocar
Descripción de los fonemas	El fonema /b/ a principio de palabra nos sugiere una explosión, que junto con /ŋg/ se crea el efecto de un sonido que retumba y estruendoso, con efecto de percusión.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The balloon burst with a bang.</i> El globo explotó/se reventó con un estallido.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede sustituir por otras como, <i>boom</i> , en: <i>the balloon burst and did boom</i> . Aquí <i>boom</i> significa «producir un estampido, explotar, estallar» (Gasca y Gubern, 2008:68).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.6. continuidad

#### 12.6.1. EFECTO QUE RETUMBA

##### b. BUMP /bʌmp/

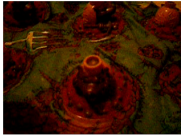
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Chichón Golpear, darse un golpe
Descripción de los fonemas	/b/ a principio de palabra nos sugiere una explosión; /m/ nos revela una continuidad interrumpida con la /p/ final.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I bumped my head against the door.</i> Me di un golpe en la cabeza contra la puerta.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 6.1.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.6. continuidad

#### 12.6.2. EFECTO MUELLE


##### a. THUMP /θʌmp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe, paliza Pegarse, dar una paliza, dar golpes
Descripción de los fonemas	/θ/ nos indica la idea de dar una paliza, azotar, que junto con /m/ nos sugiere un efecto continuo, repetitivo y muelle, continuidad interrumpida con la/p/ final. Este golpe generalmente se produce con el puño.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The children were thumping each other on the head.</i> Los niños se estuvieron dando golpes en la cabeza.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.7. aire, vela, solapa, ala

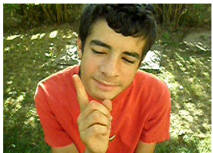
##### a. FLAP /flæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpeteo, aletazo Batir, dar un aletazo
Descripción de los fonemas	El grupo /fl/ nos sugiere un sonido provocado por un ala, una vela, una solapa, etc. El fonema /p/ a final de palabra conlleva un golpe seco.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The eagle flew off with a flap of its wings.</i> El águila echó a volar con un batir de alas/dando un aletazo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.7. aire, vela, solapa, ala

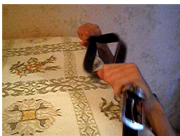
#### b. FLIP /flɪp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpecito, pequeño aletazo Dar un pequeño aletazo/golpecito
Descripción de los fonemas	El grupo /fl/ nos sugiere un sonido y golpe provocado por un ala, una vela, una solapa, el dedo, etc. El fonema /i/ nos sugiere una idea de altitud y un carácter diminutivo y /p/ a final de palabra denota un golpe seco
Ejemplos/ Expresiones	<i>He flipped an insect from his face.</i> Se quitó un insecto de la cara. <i>He is flipping.</i> Flipa, está alucinando.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.8. efecto látigo

#### a. SLAP /slæp/

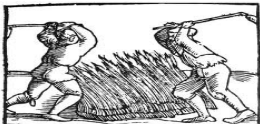
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo Adverbio
Equivalente en español	Azote Dar una palmada, pegar un azote/golpe Justamente (sentido negativo)
Descripción de los fonemas	El fonema /s/ a principio de palabra y /p/ a final nos sugieren un efecto látigo y rápido. El grupo /sl/ en esta palabra nos indica el sonido del látigo en el aire y /p/ que frena en cuerpo sólido con un golpe seco.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He slapped the bed with his belt.</i> Daba golpes a la cama con el cinturón. <i>I arrived slap in the middle of the meeting.</i> Llegué justo en plena reunión.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.8. efecto látigo


#### b. THRASH /θræʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Paliza Dar una paliza
Descripción de los fonemas	El fonema /θ/ nos indica la idea de dar una paliza, que junto con /ʃ/ a final de palabra, nos sugiere un efecto látigo, un golpe penetrante y resbaladizo. El fonema /r/ nos evoca que el sonido es fuerte y repetitivo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They were soundly thrashed.</i> Le dieron una buena paliza.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.9. derribamiento


#### a. DRUB /drʌb/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Derrota Derrotar
Descripción de los fonemas	La proximidad de /d/ y /b/ nos transmite una sonoridad. El grupo /dr/ en esta palabra conlleva la acción de derribar
Ejemplos/ Expresiones	<i>I drubbed him.</i> Le derroté.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.9. derribamiento


#### b. STRIKE /straɪk/

Categoría gramatical	Verbo (strike – struck – struck/stricken)
Equivalente en español	Chocar, dar contra
Descripción de los fonemas	El grupo /st/ nos indica la acción de lucha y empuje. La proximidad de /t/ y /k/ nos sugiere una colisión fuerte.
Expresiones/ Ejemplos	<i>The ship struck a rock.</i> El barco chocó/dio contra una roca. <i>The tree was struck by lightning.</i> El árbol fue alcanzado por un rayo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.9. derribamiento

#### c. STROKE /streɪk/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Golpe, sonido del golpe
Descripción de los fonemas	El grupo /st/ nos indica la acción de lucha y empuje. La proximidad de /t/ y /k/ nos sugiere una colisión fuerte.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He won by three strokes.</i> Ganó por tres golpes/brazadas/paladas, remadas. <i>On the stroke of seven.</i> Al sonido de dar las siete.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.9. derribamiento

d. THUD /θʌd/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El ruido de una caída Caer pesadamente, dar contra algo
Descripción de los fonemas	El fonema /θ/ nos indica la idea de dar una paliza, azotar, que junto con la /d/ final nos sugiere un sonido sordo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear the sound of branches thudding against the walls of the hut.</i> Podía oír el sonido de las ramas dando a las paredes de la cabaña. <i>He thudded the parcel down on the table.</i> Dejó caer pesadamente el paquete en la mesa.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.10. pelota

a. BOUNCE /baʊns/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Bote Dar un bote, botar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere el sonido de la pelota, después de una colisión, en una superficie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The child bounced the ball against the wall.</i> El chico botó la pelota contra la pared.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.10. pelota

b. CATCH /kætʃ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (catch – caught – caught)
Equivalente en español	Cogida Coger, capturar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos describe el sonido producido por la acción de atrapar y capturar entre los brazos.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They were caught by the police.</i> Fueron capturados/detenidos por la policía.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.10. pelota

c. KICK /kɪk/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Patada, puntapié Dar una patada/puntapié
Descripción de los fonemas	/k/ nos indica un golpe contra una superficie , que junto con la /i/ se refiere a con la punta del pie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He kicked a goal.</i> Dio una patada, marcando un gol.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES

### ⇒ 12.10. pelota

d. PING-PONG /'pɪŋ,pɒŋ/	
Categoría gramatical	Sustantivo (ablaut-motivated compound, Bauer 1983)
Equivalente en español	Ping-pong, pimpón
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica el sonido del va y viene de la pelota en el juego de ping-pong.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear the sound of the ping-pong when they were playing table-tennis.</i> Podía oír el sonido de la bola cuando estaban jugando al ping-pong.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 12. CLASES DE GOLPES


### ⇒ 12.10. pelota

e. THROW /θrəʊ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (throw – threw – thrown)
Equivalente en español	Lanzamiento, tiro Lanzar, tirar
Descripción de los fonemas	El fonema /θ/ nos indica la acción de lanzamiento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He threw the ball at his friend.</i> Lanzó el balón a su amigo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.1. Comida y bebida


#### a. CHEESE /tʃiːz/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Queso
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere un tipo de alimento exquisito, que el hecho de saborearlo hace que nuestros labios queden entreabiertos, mostrando los dientes, plácidamente.
Ejemplos/Expresiones	<i>I'd like some cheese, please.</i> Quisiera queso, por favor. <i>Everybody said 'cheese' while taking a picture.</i> Todos dijeron 'patata' cuando se hicieron la foto. <i>They are chalk and cheese.</i> Son como el día y la noche.
Notas/ Palabras relacionadas	El hecho del uso de formas léxicas con distinto significado en inglés y en castellano al posar para una foto, hace que reflexionemos sobre las características de cada pueblo. Así, mientras los ingleses son más amables, nosotros somos más espontáneos.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.1. Comida y bebida


#### b. CRISP(S) /krɪsp/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Patata(s) frita(s) (de bolsa)
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos representa una quebraja o una grieta. El fonema /i/ nos sugiere la cualidad de algo frágil.
Ejemplos/Expresiones	<i>I prefer "crisps" to "chips".</i> Prefiero las patatas fritas a la inglesa a las normales.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Crisps</i> es <i>chips</i> en inglés americano y <i>chips</i> es <i>fries</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.1. Comida y bebida


#### c. FIZZ /fɪz/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Burbujeo Burbujear
Descripción de los fonemas	El fonema /z/ nos sugiere algo efervescente. El fonema /i/ conlleva la idea de altitud. En este ejemplo, podemos percibir cómo las burbujas van ascendiendo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like champagne fizzing.</i> Me gusta el burbujeo del champán.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.1. Comida y bebida


#### d. FIZZY (DRINKS) /'fɪzɪdrɪŋks/

Categoría gramatical	Adjetivo
Equivalente en español	Refrescos
Descripción de los fonemas	El fonema /z/ nos sugiere algo efervescente. El fonema /i/ conlleva la idea de altitud. En este caso, podemos apreciar el ascenso de las burbujas.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We bought some fizzy drinks for the party.</i> Compramos refrescos para la fiesta.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.1. Comida y bebida

#### e. MILKSHAKE /mɪlkʃeɪk/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Batido
Descripción de los fonemas	El fonema /ʃ/ nos indica la acción de agitar, batir la leche.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I love milkshakes.</i> Me encantan los batidos
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.1. Comida y bebida

#### f. SWEETS /swi:ts/


Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Caramelos, dulces
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere algo que se saborea plácidamente.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She had some sweets after studying and she relaxed herself.</i> Después de estudiar se tomó algunos caramelos y se relajó.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### a. BEAT /bi:t/

Categoría gramatical	Verbo (beat – beat – beaten)
Equivalente en español	Batir
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere la acción de batir.
Expresiones/ Ejemplos	<i>She beat some eggs.</i> Batió huevos.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta forma, se utiliza frecuentemente como un nombre, haciendo alusión al campo semántico referente a ritmo. Consultar 14.1.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### b. BOIL /bɔɪl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Hervor, ebullición Hervir
Descripción de los fonemas	La combinación de /b/, /o/, /l/ nos indica el estado de ebullición, ya que /b/ y /o/ nos sugieren algo circular, en este caso las burbujas que se forman en un líquido, representado por /l/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Boil the cream and the pieces of bacon to make a thick sauce.</i> Hierve la nata con los trozos de beicon hasta que se forme una salsa espesa.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### c. BREAK /breik/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (break – broke – broken)
Equivalente en español	Ruptura, rotura Romper
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /br/ nos sugiere una vibración y el efecto de forzar algo hasta romperlo, expresado por el fonema /k/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She broke the egg and started to beat it.</i> Rompió el huevo y empezó a batirlo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### d. CHOP /tʃɒp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tajo, hachazo Cortar en trozos, trocear
Descripción de los fonemas	/tʃ/ nos sugiere la acción de cortar con algo afilado (hacha, cuchillo especial) bruscamente y /p/ nos muestra el final de dicha acción.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They chopped wood.</i> Cortaron leña. <i>My mum chopped the carrots.</i> Mi madre troceó las zanahorias.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 3.1.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### e. CRUMB /krʌm/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Miga Desmigar, empanar
Descripción de los fonemas	El grupo /kr/ nos indica la acción de romper y deshacer.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She brushed the crumbs from her skirt.</i> Se quitó las migas de la falda.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### f. CRUMBLE /'krʌmbəl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Comida dulce británica que consiste en trozos de fruta recubiertos con harina, mantequilla y azúcar al horno Desmenuzar, desmigar
Descripción de los fonemas	/kr/ nos indica la acción de romper, deshacer. Esta palabra tiene dos sílabas y conlleva una repetición.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Crumble the biscuits over the mixture.</i> Desmenuza las galletas en la mezcla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

#### g. DIP /dɪp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Remojo, salsa Remojar, bañar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere el acto de empapar algo; meter algo en líquido hasta el fondo.
Expresiones/ Ejemplos	<i>Dip this biscuit in the chocolate.</i> Moja/remoja/mete/baña esta galleta en el chocolate.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra puede relacionarse con <i>deep</i> , <i>depth</i> , al imaginarnos el sumergimiento de algo en profundidad.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

#### h. FRY /fraɪ/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Freír
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica el sonido del crepitar del fuego cuando se fríe algo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Fry an egg.</i> Fríe un huevo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


13. ALIMENTOS	
⇒ 13.2. Recetas y menú	
i. GRILL /gril/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Parrilla Asar a la parrilla
Descripción de los fonemas	/gr/ nos sugiere el proceso de tostarse en la parrilla.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We grill the chops on the barbecue. Asamos las chuletas en la barbacoa.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

13. ALIMENTOS	
⇒ 13.2. Recetas y menú	
j. HISS /his/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Sonido del silbido Silbar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere el sonido del silbido y escape de aire.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could hear the hissing sound from the pressure cooker. Pude oír el silbido de la olla a presión.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 1.2.1.l; 11.2.a.; 11.3.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

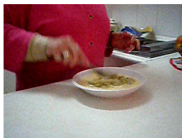
#### k. MASH /mæʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Puré Machacar, aplastar
Descripción de los fonemas	El fonema /m/ nos indica la masa de la sustancia que queda después de haber sido triturada, lo cual se representa con /ʃ/.
Ejemplos/ Expresiones	<i>If you mash the fruit up the baby will eat it.</i> Si aplastas la fruta el bebé se la comerá.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Mashed potatoes</i> es el típico puré de patata inglés. Consultar 1.3.1. Aplastamiento b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### l. MIX /mɪks/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Mezclar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere la acción de entremezclarse. La /x/ nos indica una cruz y por lo tanto, una mezcla.
Ejemplos/ Expresiones	<i>If you want to eat a delicious Spanish omelette you have to mix some eggs, some onions and some potatoes.</i> Si quieres comer una tortilla de patata exquisita, debes mezclar huevos, cebollas y patatas.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra está relacionada con la expresión: <i>something that is a cross between one thing and another is a mixture of the two different things: the expression on Paul's face was a cross between amusement and disbelief</i> (Longman Language Activator, 2006: 755-756).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### II. NIP /nɪp/

Categoría gramatical	Sustantivo verbo
Equivalente en español	Trago, mordisco Beber a traguitos, morder trocito a trocito, dar mordiscos
Descripción de los fonemas	/n/ nos indica suavidad que junto con /i/ nos sugiere que el trago o el mordisco es pequeño.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She used to nip the pitch in case there was a worm inside.</i> Solía dar mordiscos pequeños al melocotón por si se encontraba algún gusano dentro.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### m. PEEL /pi:l/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cáscara, peladura Pelar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere la acción de pelar suavemente, con un movimiento largo/que dura.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Peel the apple.</i> Pela la manzana.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

#### n. POUR /pɔːr/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Derrame, diluvio Echar, servir (una bebida), verter
Descripción de los fonemas	La palabra en sí conlleva la acción de vaciar un recipiente para pasar el contenido que tiene a otro recipiente.
Ejemplos/ Expresiones	<i>May I pour the tea? ¿Sirvo/echo el te?</i>
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

#### ñ. ROAST /rəʊst/

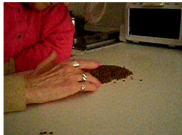
Categoría gramatical	Verbo Adjetivo
Equivalente en español	Asar Asado
Descripción de los fonemas	Toda la palabra nos sugiere el resultado final de esta acción: la comida con una apariencia horneada, dorada y crujiente.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I like roast chicken and chips. Me gusta el pollo asado con patatas fritas.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

#### o. SCRABBLE /'skræbl/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Rebuscar
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /skr/ nos sugiere la idea de rebuscar, indagar, discriminar.
Ejemplos/Expresiones	<i>She scrabbled in the lentils and she put aside the spoilt ones.</i> Rebuscó entre las lentejas para apartar las que estaban mal.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### p. SIMMER /'sɪmə/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Hervir a fuego lento
Descripción de los fonemas	/m/ al igual que /w/ está relacionado con el concepto de 'agua'. /s/ es el sonido silbante que produce la cocción. La repetición del fonema /m/ en la segunda sílaba nos sugiere la lentitud y la suavidad de la acción.
Ejemplos/Expresiones	<i>The soup was simmering for about half an hour.</i> La sopa estuvo hirviendo a fuego lento aproximadamente media hora.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

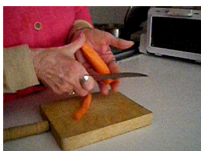
#### q. SIP /sɪp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Sorbo Sorber
Descripción de los fonemas	El fonema /s/ nos indica la acción de sorber, que junto con /ɪp/ nos muestra que el sorbo es pequeño y corto.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She had a sip from my glass.</i> Tomó un sorbo de mi vaso.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### r. SLICE /slaɪs/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Rebanada Partir en rebanadas/rodajas
Descripción de los fonemas	La combinación /sl/ denota que el corte es suave y lento.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Wash and slice the carrots.</i> Lava y parte en rodajas las zanahorias.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### s. SQUEEZE /skwi:z/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Apretón, presión Presionar, exprimir
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /sk/ conlleva la idea de rezumar y el fonema /i/ nos indica que lo exprimido ha quedado bien presionado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He squeezed an orange to get a juice.</i> Exprimió una naranja para un zumo.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### t. STEAM /sti:m/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Vapor Cocer al vapor
Descripción de los fonemas	El fonema /i/ nos indica altitud.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I can see the steam coming out of this boiling kettle.</i> Veo el vapor que sale de la tetera.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 11.3.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú

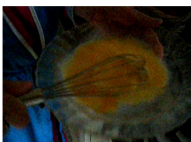
#### u. STIR /stɜːr/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Movimiento de agitación Remover
Descripción de los fonemas	La terminación /ɜːr/ nos indica la acción de remover y girar.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Stir some sugar into the coffee.</i> Remueve el azúcar con el café.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta noción de giro se aprecia en otras palabras, por ejemplo: <i>whirl, whirr</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 13. ALIMENTOS

### ⇒ 13.2. Recetas y menú


#### v. WHISK /wɪsk/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Batidor Batir, remover
Descripción de los fonemas	La combinación /wh/ nos indica un movimiento giratorio.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He whisked milk and eggs.</i> Removió/batió leche y huevos.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede confundir con <i>beat</i> , pero la diferencia radica en sus fonemas, que mientras en la primera palabra, /w/ y /h/ indican la acción con giro, como ocurre en palabras como, <i>whirl, whirr</i> , en la segunda palabra, <i>beat</i> , se enfatiza más el sonido que implica la acción de batir
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 14. RITMO

### ⇒ 14.1. Miscelánea

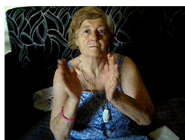
#### a. BEAT /bi:t/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Ritmo, latido
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas /b/, /t/ nos sugiere un sonido de tamborileo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>This music has got a good beat.</i> Esta música tiene buen ritmo.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 13.2.a.
Imagen	

## 14. RITMO

### ⇒ 14.1. Miscelánea

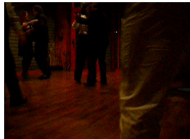
#### b. CLAP /klæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Aplauso Aplaudir, dar palmas
Descripción de los fonemas	La palabra en sí denota el sonido al juntar las dos manos de manera cóncava. /c/ indica roce y /p/ cierre.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They clapped their hands in time to the music.</i> Dieron palmas al son de la música.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 8.2.a.; 12.4.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 14. RITMO

### ⇒ 14. 1. Miscelánea

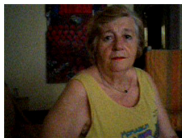
#### c. DANCE /da:ns/


Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Baile Bailar
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas de esta palabra conlleva una sonoridad, melodía y suavidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She likes dancing.</i> Le gusta bailar.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 14. RITMO

### ⇒ 14.1. Miscelánea

#### d. HUM /hʌm/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Zumbido, susurro Zumbar, susurrar, tararear
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica el acto de tararear con la boca cerrada, como un murmullo o manera de canturrear. Expresa aburrimiento ( <a href="http://wordreference.com">http://wordreference.com</a> ).
Ejemplos/ Expresiones	<i>Hum the tune.</i> Tararea la melodía.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra podría estar relacionada con la expresión verbal budista <i>ohm</i> , un sonido que conecta con lo ancestral. Consultar 1.2.2.j.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	


14. RITMO	
⇒ 14.1. Miscelánea	
e. RAP /ræp/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Golpe, música <i>rap</i> Golpear, regañar, hacer una crítica
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos sugiere la combinación de ritmo con una queja o crítica social. La combinación /r/, /p/ nos indica brusquedad, proferir ruidosamente (Gasca y Gubern, 2008:274).
Ejemplos/ Expresiones	<i>Some people have made up a rap about dragonball series called "Dragonball Rap"</i> . Algunas personas se han inventado un rap sacado de la serie de Dragonball, que se llama <i>Dragonball Rap</i> .
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 12.3.a.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

14. RITMO	
⇒ 14.1. Miscelánea	
f. SING /sɪŋ/	
Categoría gramatical	Verbo ( <i>sing-sang-sung</i> )
Equivalente en español	Cantar
Descripción de los fonemas	La combinación de /s/, /ŋg/ nos sugiere la idea de sonoridad y ritmo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She likes singing.</i> Le gusta cantar.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 14. RITMO

### ⇒ 14.1. Miscelánea

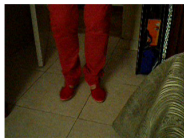
#### g. TAP /tæp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tamborileo Tamborilear, repiquetear, dar palmaditas, taconear, golpear ligeramente con el pie
Descripción de los fonemas	La /t/ sugiere un sonido melodioso. La proximidad de la /p/ con la /t/ nos indica una acción repetitiva.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He was tapping his fingers on the table.</i> Tamborileaba con los dedos sobre la mesa <i>The drops of rain were tapping on the roof.</i> Las gotas de lluvia tamborileaban/repiqueaban en el tejado.
Notas/ Palabras relacionadas	El baile claqué se denomina en inglés <i>tap dancing</i> (Gasca y Gubern, 2008:335). Consultar 1.3.3.a.; 12.3.a.
Imagen	

## 14. RITMO

### ⇒ 14.1. Miscelánea

#### h. SWING /swɪŋ/


Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Swing (tipo de baile)
Descripción de los fonemas	La combinación /sw/ nos indica un movimiento de vaivén y la terminación /ŋ/ nos indica un deslizamiento suave y rítmico al compás de la música.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Swing was a famous dance in America in the 50's.</i> El swing fue un baile famoso de América en los 50.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 4.3.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea



#### a. BLAZE /bleɪz/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El acto de quemar y echar chispas Quemar y echar chispas
Descripción de los fonemas	/bl/ nos sugiere algo que ciega y /z/ nos indica con gran intensidad.
Ejemplos/ Expresiones	<i>His eyes blazed with fury.</i> Sus ojos echaron chispas de furia. <i>The afternoon sun blazed us as we were walking.</i> El sol de la tarde nos quemó mientras andábamos.
Notas/ Palabras relacionadas	Puede haber conexión con <i>blind</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

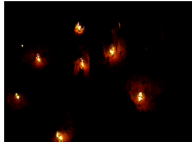
#### b. FLASH /flæʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Resplandor, flash Resplandecer
Descripción de los fonemas	/fl/ nos denota la cualidad de algo brillante, fluorescente y /ʃ/ nos indica un movimiento rápido y el sonido que se realiza al disparar una foto.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Suddenly, his necklace flashed in the dark.</i> Su gargantilla resplandeció de repente en la oscuridad. <i>The camera flashed and we smiled.</i> La máquina de fotos utilizó el flash y sonreímos.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 8.2.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	 

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

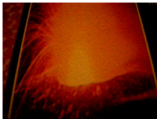
#### c. FLICKER /'flikə/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Luz que se apaga, extingue Apagarse, temblar (la luz)
Descripción de los fonemas	/fl/ nos indica algo que brilla, fluorescente. La segunda sílaba de esta palabra nos sugiere algo que gradualmente se va apagando.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The candle flickered several times and then went out.</i> La llama de la vela tembló varias veces y al final se apagó.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

#### d. GLARE /glɛəʹ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	La acción de echar chispas Echar chispas
Descripción de los fonemas	/gl/ nos sugiere algo que brilla y luminoso, que junto con la pronunciación del diptongo conlleva la idea de algo negativo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>They glared at each other.</i> Se miraron echando chispas.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 17.1.f.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

#### e. GLEAM /gli:m/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Brillo, resplandor Brillar, resplandecer
Descripción de los fonemas	/gl/ nos indica algo que brilla, que junto con /i:m/, nos sugiere algo emocionante y resplandeciente..
Ejemplos/ Expresiones	<i>There was a gleam in your eyes.</i> Tus ojos brillaban.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

#### f. GLISTEN /'glɪsn/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Relucir, brillar
Descripción de los fonemas	/gl/ nos indica algo que brilla, que junto con la última sílaba de esta palabra, nos sugiere el brillo que se desprende con el reflejo de la luz sobre una superficie mojada.
Ejemplos/ Expresiones	<i>I could see his glistening skin with sweat.</i> Aprecié que su piel brillaba por el sudor.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

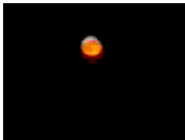
## 15. CLASES DE RESPLANDOR

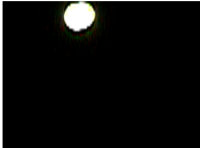
### ⇒ 15.1. Miscelánea

g. GLITTER /'glɪtə'/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Brillo Brillar, relucir
Descripción de los fonemas	/gl/ nos indica algo que brilla, que junto con la última sílaba, nos sugiere la idea de gradación y repetición.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Jewels glittered in the dim light of the room.</i> Las joyas brillaban en la habitación apenas sin luz.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

h. GLOW /gləʊ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El hecho de alumbrar Alumbrar, brillar
Descripción de los fonemas	/gl/ nos sugiere algo brillante, que junto con las dos últimas vocales, hace que sea poco intenso.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The tip of the cigarette glowed in the darkness.</i> El cigarrillo brillaba en la oscuridad.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

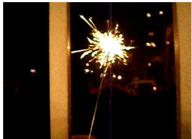
15. CLASES DE RESPLANDOR	
⇒ 15.1. Miscelánea	
i. MOONLIGHT /'mu:nlait/	
Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	La luz de la luna
Descripción de los fonemas	<i>Light</i> es luz, que junto con <i>moon</i> forma una <i>collocation</i> para referirse a la luz de la luna.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The river shimmered in the moonlight.</i> El río relumbraba con la luz de la luna.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 8.4.c.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

15. CLASES DE RESPLANDOR	
⇒ 15.1. Miscelánea	
j. SHIMMER /'ʃɪməʁ/	
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	El hecho de relumbrar Relumbrar
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica esa acción de relumbrar, que conlleva una duración atenuante.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The river shimmered in the moonlight.</i> El río relumbraba con la luz de la luna.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

#### k. SPARKLE /'spa:kl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Centella Centellear
Descripción de los fonemas	La combinación /sp/ /k/ nos sugiere la acción de echar chispas y centellas, que junto con /l/se consigue un efecto de duración.
Ejemplos/ Expresiones	<i>His eyes sparkled with excitement.</i> Sus ojos centelleaban de emoción.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea


#### l. SUNSHINE /'sʌnʃaɪn/

Categoría gramatical	Sustantivo
Equivalente en español	Sol, día soleado, día radiante de sol
Descripción de los fonemas	La proximidad de /ʃ/ y /n/ nos indica algo brillante y radiante, que junto con <i>sun</i> forma una <i>collocation</i> para describir un día radiante.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Today is sunshine.</i> Hoy hace sol/hoy hace un día radiante.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 8.4.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 15. CLASES DE RESPLANDOR

### ⇒ 15.1. Miscelánea

#### II. TWINKLE /'twɪŋkl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Destello, golpe de luz Destellar
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas /t/, /w/, /k/ nos sugiere un parpadeo de luz.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The stars twinkled in the sky.</i> Las estrellas destellaban en el cielo. <i>The fairy twinkled with her wand.</i> El hada dio un golpe mágico con su varita.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

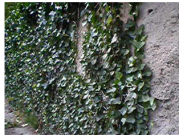
#### a. CLUMP /klʌmp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Pisada Pisar fuerte
Descripción de los fonemas	/kl/ nos sugiere un sonido metálico, en este caso, la pisada no se realiza con el pie descalzo y /mp/ a final de palabra, nos indica un efecto muelle, es decir, un impulso para coger fuerza.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We clumped down the steps in the bar in our heavy ski boots.</i> Bajábamos los escalones, haciendo ruido, con las botas de esquí.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

#### b. CREEP /kri:p/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (creep – crept – crept)
Equivalente en español	Arrastramiento Arrastrar, reptar, gatear
Descripción de los fonemas	/kr/ nos indica el sonido de arrastrarse reptando o gateando y /p/ a final de palabra nos sugiere que el movimiento es por una superficie.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The little boy crept into the room.</i> El pequeño entró gateando a la habitación .
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

#### c. HIKE /haik/

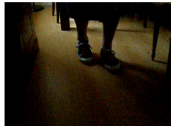
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Senderismo Hacer senderismo
Descripción de los fonemas	/h/ nos indica que el paseo es placentero , pausado y relajado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We're going hiking</i> Vamos a hacer senderismo.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta clase de senderismo nos sugiere una dificultad baja, a diferencia de <i>trek</i> , que trata de dificultad media/alta.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	



## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

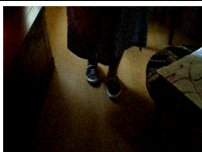
#### d. HOBBLE /'hobl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cojera Cojear
Descripción de los fonemas	/hob/ nos indica el salto, que es repetitivo al tener dos sílabas.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She came hobbling to greet us.</i> Vino cojeando a saludarnos.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### e. LIMP /lɪmp/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Cojera Cojear
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica el pequeño salto al cojear; /i/ hace alusión a la idea de altitud y el grupo /mp/, a final de palabra, al efecto muelle y al impulso para realizar la acción.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She walks with a light limp.</i> Anda con una ligera cojera.
Notas/ Palabras relacionadas	<i>Hobble</i> nos indica más el recorrido de la cojera y la dificultad que conlleva, mientras que <i>limp</i> se fija más en un determinado salto al andar.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### f. MARCH /ma:tʃ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Marcha Marchar, marcharse
Descripción de los fonemas	/tʃ/ a final de palabra nos indica una acción brusca.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He marched away without saying anything, Se marchó sin decir nada.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### g. PACE /peɪs/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Paso Ir al paso
Descripción de los fonemas	La combinación de /p/, /s/ nos indica una acción pausada.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We were walking at the same pace. Andábamos al mismo paso.</i>
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

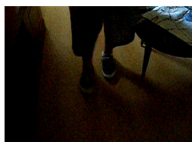
#### h. PAD /pæd/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Codera, rodillera, hombrera Andar tranquilamente
Descripción de los fonemas	Esta palabra tiene un sentido neutral, con un matiz de realizar la acción pausadamente. No se aprecia el sonido del zapato, probablemente la manera de andar sea sin calzado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He came padding into his bedroom.</i> Entró, andando tranquilamente, a su dormitorio.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

#### i. PLOD /plɒd/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Paso pesado Andar con dificultad o paso pesado
Descripción de los fonemas	Los fonemas /p/, /ɔ/, /d/ de esta palabra nos describen el sonido que se percibe cuando los pies se dejan caer pesadamente sobre el suelo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We plodded through the mud to reach the school.</i> Anduvimos con dificultad por el barro hasta llegar al colegio.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

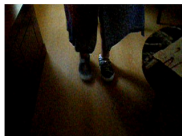
#### j. RAMBLE /'ræmbəl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Paseo Pasear sin una meta, vagar, deambular
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra nos sugieren igual que en castellano la idea de deambular. /r/ nos describe la acción sin prisas, de una manera relajada
Ejemplos/ Expresiones	<i>We were rambling along the river bank.</i> Paseábamos por la orilla del río.
Notas/ Palabras relacionadas	Podemos encontrar varios sinónimos: <i>roam, amble, wander.</i> <i>Ramble</i> quizá es la fusión de <i>roam</i> y <i>amble</i> .
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

#### k. SHUFFLE /'ʃʌfl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Arrastramiento de pies Arrastrar los pies
Descripción de los fonemas	/ʃ/ a principio de palabra nos indica el arrastramiento, /fl/ por una superficie lisa.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He came shuffling towards me.</i> Se acercó a mí arrastrando los pies.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### I. STAGGER /'stægəʔ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tambaleo Tambalearse
Descripción de los fonemas	/stag/ nos indica el golpe y la pérdida del equilibrio y /gð/ el proceso de gradación o repetición.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The blow staggered him.</i> El golpe le hizo tambalearse.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

#### II. STRIDE /straɪd/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo (stride – strode – stridden)
Equivalente en español	Paso seguro y fuerte Andar con pasos largos enérgicamente, dirigirse con paso seguro y fuerte
Descripción de los fonemas	El grupo /str/ nos sugiere una acción con estrépito.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The headmaster came striding towards me.</i> El director se dirigió hacia mí con paso seguro y fuerte.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

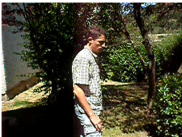
#### m. STROLL /straʊl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Paseo Dar una vuelta, pasear
Descripción de los fonemas	Los fonemas /str/ en esta palabra nos sugieren la noción de extraviarse. La combiación /ɔ/, /l/ nos sugiere que la acción es mucho más plácida que <i>stride</i> .
Ejemplos/ Expresiones	<i>We strolled round the city.</i> Paseamos por la ciudad.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### n. STOMP /stɒmp/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Andar enfadado pisando fuerte y con orgullo
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra nos describen el sonido que se percibe cuando se anda con paso fuerte y orgullo. /mp/ a final de palabra nos indica un efecto muelle e impulso para coger fuerza para el siguiente paso.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The boy stomped into his room, slamming the door behind him.</i> El chico entró a su habitación enfadado pisando fuerte y con orgullo, cerrando la puerta de un golpetazo.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra es una variante coloquial de <i>to stamp</i> , que significa patear o golpear con los pies (Gasca y Gubern, 2008: 326).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### ñ. STUMBLE /'stʌmbəl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Tropezón Tropezarse, tambalearse
Descripción de los fonemas	La combinación de los fonemas /m/, /b/, /l/ de esta palabra nos indica falta de equilibrio.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She stumbled all the time when she climbed down the hill.</i> Se tropezaba todo el tiempo cuando bajaba la colina.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### o. TIP TOE /'tɪptəʊ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Punta del pie Ir de puntillas
Descripción de los fonemas	La palabra en sí nos indica la manera de andar sigilosa y pausadamente.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She tiptoed across the room.</i> Fue de puntillas por la habitación.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea


#### p. TREK /trek/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Conserva la misma forma que en inglés. En castellano, lo más aproximado esa senderismo
Descripción de los fonemas	Los fonemas /t/, /r/ de esta palabra nos describen la dificultad de la marcha, media-alta o alta.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We like trekking in the mountains in San Rafael.</i> Nos gusta hacer trekking (senderismo) en la sierra de San Rafael.
Notas/ Palabras relacionadas	Existe otra palabra, <i>hike</i> , que significa también senderismo (con dificultad más baja).
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 16. MANERAS DE ANDAR

### ⇒ 16.1. Miscelánea

#### q. TRUDGE /trʌdʒ/

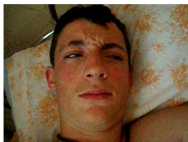
Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Caminata Recorrer/andar una distancia con dificultad
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /tr/ de esta palabra nos describe una acción que conlleva dificultad y esfuerzo.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He trudged through deep snow to the school.</i> Anduvo con dificultad por la espesa nieve hasta el colegio.
Notas/ Palabras relacionadas	
Imagen	



## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

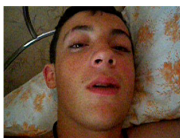
#### a. FROWN /fraʊn/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Ceño Fruncir el ceño
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra nos sugieren una mirada con un gesto de fruncir el ceño.
Ejemplos/ Expresiones	<i>His father frowned at him and asked him to be quiet.</i> Su padre le miró frunciendo el ceño y le pidió que estuviera quieto.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 7.6.b.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

#### b. GAPE /geɪp/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Mirar sin quitar la vista, mirar boquiabierto
Descripción de los fonemas	Las consonantes /g/, /p/ nos indican un estado de sorpresa, como si nos atragantáramos por alguna situación.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The working men gaped at the beautiful girl.</i> Los hombres que estaban trabajando miraron sin apartar la vista a la guapa muchacha.
Notas/ Palabras relacionadas	Esta palabra se puede relacionar con <i>gulp</i> , como si nos atragantáramos por algo.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

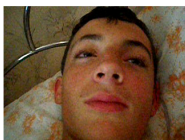
#### c. GAWK/GAWP /gɔ:k/ /gɔ:p/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Mirar de una manera despectiva
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra nos describen una actitud de enfado, incluso de superioridad y desprecio, enfatizándose con la /p/ final.
Ejemplos/Expresiones	<i>The old people gawked/gawped at the children because they were very noisy.</i> La gente mayor miraba a los niños despectivamente porque alborotaban mucho.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

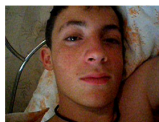
#### d. GAZE /geiz/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada penetrante Mirar intensamente/profundamente
Descripción de los fonemas	Los fonemas /g/, /z/ nos indican que la acción de mirar conlleva una luminosidad, bondad y ternura.
Ejemplos/Expresiones	<i>His mother gazed at him while he was sleeping.</i> La madre le miraba profundamente mientras dormía.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

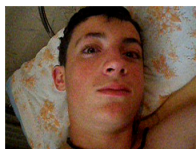
#### e. GLANCE /glɑːns/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada rápida Echar un vistazo
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra, /gl/, nos describen una acción rápida, como si se tratara de un destello.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She glanced at him. He thought she hadn't changed at all.</i> Le echó un vistazo y pensó que no había cambiado nada.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea


#### f. GLARE /glɛəʹ/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada con ira Mirar con ira/ de una manera desafiante, fulminar con la mirada
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico /gl/ nos indica una mirada con un destello en los ojos, que junto con /ɛə/ nos añade un matiz despectivo y desafiante, dando así una interpretación de una mirada con ira.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The teacher glared at the students because they hadn't done their homework.</i> El profesor miró a los niños desafiándolos porque no habían hecho los deberes.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 15.1.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

g. PEEK /pi:k/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada a escondidas Mirar a escondidas
Descripción de los fonemas	Los fonemas /p/, /i:/ de esta palabra nos describen la acción de mirar, empinándose, estirando el cuello.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The little girl peeked at the foreigner from behind the door.</i> La niña miraba a escondidas detrás de la puerta.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

h. PEEP /pi:p/

Categoría gramatical	Verbo
Equivalente en español	Mirar, empinándose, a escondidas/con sigilo
Descripción de los fonemas	Los fonemas de esta palabra /p/, /i:/ nos indican que hay que empinarse para mirar, que junto con la última consonante, /p/, nos sugiere de una manera sigilosa.
Ejemplos/ Expresiones	<i>We peeped over the fence and we saw the beautiful landscape.</i> Nos empinamos para mirar con sigilo el bello paisaje por encima de la valla.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

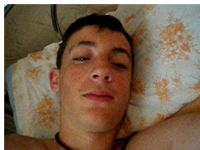
#### i. PEER /piəː/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada fija Mirar fijamente, forzar la vista
Descripción de los fonemas	/i:/ en esta palabra nos describe el estrechamiento de los ojos para poder ver mejor.
Ejemplos/ Expresiones	<i>She peered into the dark street to find the bus stop.</i> Forzó la vista en la calle oscura para encontrar la parada del autobús.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 7.6.c.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

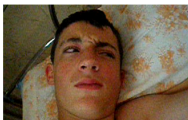
#### j. SCOWL /skaʊl/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada de enfado Mirar con enfado
Descripción de los fonemas	/w/ nos sugieren un sentimiento de tristeza, dolor y enfado.
Ejemplos/ Expresiones	<i>The boy was sitting alone with a scowl on his face.</i> El chico estaba sentado solo con una mirada de enfado.
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17. 1. Miscelánea

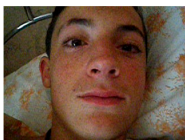
#### k. SQUINT /skwint/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Bizquera Mirar pensativamente, quedarse bizco, bizquear
Descripción de los fonemas	El grupo consonántico/sk/ en esta palabra nos sugiere que la manera de mirar es pensativa, como estrujando la mente. Esta palabra en sí nos sugiere la acción de mirar con dificultad, con los ojos entreabiertos.
Ejemplos/ Expresiones	<i>He used to squint through the whole explanation when the teacher wrote on the blackboard.</i> Solía bizquear, desentrañando toda la explicación, cuando el profesor escribía en la pizarra. <i>He had a tendency to squint when he didn't understand anything.</i> Tenía una tendencia a bizquear cuando no entendía algo.
Notas/ Palabras relacionadas	Consultar 7.6.d.
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

## 17. MANERAS DE MIRAR

### ⇒ 17.1. Miscelánea

#### l. STARE /steə/

Categoría gramatical	Sustantivo Verbo
Equivalente en español	Mirada fija Mirar fijamente
Descripción de los fonemas	La combinación/st/ nos sugiere algo firme, con fuerza.
Ejemplos/ Expresiones	<i>Why are you staring at me in that way?</i> ¿Por qué me miras tan fijamente?
Notas/ Palabras relacionadas	
Vídeo (pincha sobre la imagen)	

#### **4.4.6 Microestructura del diccionario temático (DVD)**

*La microestructura de la segunda parte de esta obra lexicográfica, el diccionario temático, se presenta en DVD*

## **CAPÍTULO V.**

### **CONCLUSIONES**

El objetivo principal de esta tesis ha sido el planteamiento de un diferente punto de vista en la enseñanza del vocabulario de una segunda lengua, en este caso el inglés, a través de actividades miméticas, sin menospreciar los métodos ya existentes, culminando este trabajo con la recopilación de una serie de palabras fono-semánticas en un tesoro mimético y diccionario temático de la lengua inglesa.

Así pues, en este trabajo de investigación se ha enfatizado la importancia de los sentidos y de la percepción del significado de los fonemas para la adquisición del léxico de la lengua inglesa, sin necesidad de estudiar la palabra dentro de una frase, sino de manera aislada, ya que, según Jakobson (1956), la percepción del significado del fonema, unidad mínima distintiva o vehículo semántico mínimo, como impresión mental de un sonido, prepara una mayor plasticidad en el aprendizaje y una base para ir construyendo un conocimiento más extenso, firme y solidificado.

Por otra parte, a lo largo de estos capítulos hemos comprobado que la mayoría de los lingüistas han desechado el estudio de la palabra por sí sola, dando más relevancia a la funcionalidad del lenguaje, cuyo objetivo básico es la comunicación humana. Así, el léxico se suele estudiar dentro de la oración y del texto, analizando sus relaciones, posiciones y frases hechas.

De esta manera, aunque las palabras expuestas en este trabajo se pueden estudiar como una unidad fono-semántica, para no desviarnos de la tendencia de la lingüística actual, hemos propuesto el estudio del léxico de una manera más compleja, ya que no sólo se va a tener en cuenta la parte sensorial de los fonemas, sino que van a intervenir el gesto, el movimiento y la entonación, lo cual hará que la palabra se integre en un bloque melodioso y musical.



La credibilidad de la eficacia de estas actividades miméticas se sustenta en el hecho de que la investigadora sea una profesora de secundaria en activo y haya estado ejerciendo su profesión ininterrumpidamente durante muchos años con distintos alumnos de diferentes niveles y distintas formas de aprendizaje, lo cual ha proporcionado a la investigación una visión real y auténtica de los datos proporcionados.

Además, para que nuestra propuesta sea efectiva se ha tenido que hacer un recorrido histórico, explicando la trayectoria de la enseñanza del inglés y exponiendo los distintos enfoques y métodos sobre la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua.

En cuanto al ambiente y las actividades experimentadas en el aula, que han sido el andamiaje de la construcción del diccionario/tesauro mimético, han resultado gratificantes, ya que el trabajo con este tipo de vocabulario ha conseguido que los alumnos se hayan desinhibido y hayan sido los autores de su propio aprendizaje, gracias a la observación y percepción de la connotación semántica de los fonemas ingleses. Es decir, los alumnos, en una primera fase de aprendizaje, han sido receptores y han ido asimilando muchos estímulos sensoriales, almacenándolos en su memoria, para pasar a otra fase del aprendizaje, basada en la actuación y la creación.

Además, hemos abarcado dos ramas de aprendizaje, distintas y complementarias a la vez, que están en auge hoy en día. Por un lado, un auto-aprendizaje, es decir, individualista y autónomo, ya que cada alumno, como ser individual y distinto a los demás, busca sus propias estrategias; y, por otro lado, un co-aprendizaje, es decir, colaborativo, ya que cada alumno, como ser social, necesita de los otros para descubrir otros tipos y maneras de ejercitar la percepción y el conocimiento. Así, para llevar a cabo esta dualidad, los alumnos han trabajado tanto individualmente, como en equipos y en parejas, teniendo en cuenta la visión constructivista del principio del andamiaje o

*scaffolding* (Bruner, 1978; Ovando et al., 2003) <sup>19</sup>, basado en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978).<sup>20</sup>

Este andamiaje no sólo se produce con la ayuda del docente, sino con la de los compañeros, resultando un andamiaje colectivo (Donato, 1994; Lantolf, 2000). Con todo esto, se ha generado un aprendizaje por descubrimiento (Ausubel, 1982), ya que cada estudiante descubre su mejor manera de aprender y explota sus capacidades cognitivas.

Además, hemos trabajado con la memoria sensorial, dando importancia a los estímulos receptivos y a las variables afectivas en el aprendizaje de una Segunda Lengua (Krashen & Terrell, 1988; Terrell, 1977).

Así pues, para la realización de estas actividades hemos tenido en cuenta:

- El principio de la cooperación. Con estas actividades de interacción oral, el profesor es el monitor, observador, evaluador y co-evaluador (Jacob, 1999; Marzano et al., 2001; Padrón et al., 2002; Ribé, 1989) y los alumnos han construido conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados en pequeños grupos, creando oportunidades de la práctica del lenguaje y mejorando la calidad del habla del aprendiente.
- La capacidad de aprender (saber aprender). Esta capacidad consiste en observar y en participar en nuevas experiencias y en incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes. De esta manera, los alumnos han aprendido con las destrezas de

---

<sup>19</sup> Este concepto se extiende al campo de la educación mediante la interacción maestro-alumno. Esta acción mediadora es temporal, al igual que la función del andamio en un edificio termina cuando éste se ha construido. Así, el aprendiente avanza en la construcción de su competencia comunicativa en la lengua meta (Van Lier, 1996).

<sup>20</sup> Consiste en analizar la distancia de lo que el niño puede resolver por sí sólo y lo que podría realizar con la ayuda de un adulto o de un profesional. De esta manera, se encontraría su nivel de desarrollo potencial.

descubrimiento y de análisis (Ausubel, 1982), a desarrollar una capacidad de autocorrección de sus propios fallos y de percibir distintas relaciones semánticas según los fonemas, la polisemia, la antonimia, la sinonimia, etc.

- Los distintos estilos de aprendizaje, ya que estas actividades se pueden adaptar a todo tipo de alumnado. Estos estilos de aprendizaje (Arnold, 2000) están basados en las distintas inteligencias múltiples (Gardner, 1983):

- Inteligencia kinestésica y corporal o la capacidad de controlar los movimientos corporales, con las representaciones, puestas en escena, la mímica y gesticulación.
- Inteligencia interpersonal o capacidad para comprender la forma de ser y los sentimientos de otra persona, con los trabajos en grupo.
- Inteligencia intrapersonal o capacidad de autoconocimiento, con el trabajo individual y en grupo.
- Inteligencia lingüística o capacidad de percepción de los sonidos, ritmo, significado de las palabras y del lenguaje en sí, que ha estado presente continuamente en todas las actividades.
- Inteligencia lógico-matemática o capacidad de realizar operaciones matemáticas con lógica, con la formulación y juegos de palabras con cierta lógica (*bump*).
- Inteligencia musical o capacidad de percepción y producción de ritmo y melodía, con la pronunciación de diversas secuencias y poemas.
- Inteligencia naturalista o capacidad de la categorización del mundo natural, con la percepción de los sonidos que nos brinda la naturaleza.
- Inteligencia espacial o capacidad de una buena perspectiva tridimensional y buen sentido de la

orientación, con las representaciones, movimiento en el escenario, incluso la imaginación de la situación espacial que caracteriza a algunas palabras (*zig-zag*).

Con estos principios pedagógicos hemos conseguido:

- La creación de un clima de grupo y de equipo: gracias al juego y a la escenificación, eliminando, al mismo tiempo, inhibiciones y miedos que son muy propios de la etapa que los alumnos están viviendo. Así, cada estudiante utiliza tanto las estrategias cognitivas como las afectivas o emocionales (Goleman, 1995) para lograr un buen aprendizaje memorístico del léxico. De este modo, la inteligencia no se considera solo una facultad hiperracional, sino también afectiva, donde los sentimientos y emociones desempeñan un papel esencial en los procesos mentales.
- La autoconfianza: cada alumno va a descubrir su propio auto-aprendizaje, para después poder colaborar en el trabajo en equipo. Algunos alumnos que tienen la autoestima baja, debido al fracaso escolar de otros cursos, han superado esa timidez, sintiéndose más seguros con este tipo de actividades. Así, los alumnos deben hacer uso de las estrategias afectivas, aquellas que regulan el proceso emocional durante el proceso de aprendizaje y de las estrategias sociales, aquellas que regulan la interacción en el aula (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Tarone, 1981; Thompson & Rubin, 1982). Así pues, la confianza en uno mismo, la confianza mutua y la colaboración dentro de un grupo de individuos son requisitos necesarios para que se produzca un aprendizaje general y, en nuestro caso particular de investigación, un aprendizaje del léxico de la lengua inglesa.
- El gusto por la imaginación y la creatividad: muchos de los alumnos no sabían que podrían crear, imaginarse situaciones y ser actores. Estas actividades han sido una oportunidad para

lograr este objetivo y para trasladar este gusto a otro tipo de actividades de la vida que requieran imaginación y creatividad.

- El gusto por la percepción: aunque nuestros alumnos están viviendo en una sociedad totalmente consumista, donde los aparatos han sustituido y siguen sustituyendo a todo aquello que nos brinda la madre naturaleza, hemos tratado de fomentarles el saber escuchar, ver, sentir y percibir: el canto de los pájaros, el silbido del viento, el colorido del paisaje, las acciones de las personas y los animales, etc. Los alumnos han captado y ‘capturado’ estas imágenes visuales y auditivas que han aparecido en las actividades.
- El trabajo con la palabra como acción: se ha enseñado a vocalizar, a pronunciar los fonemas: vocales, consonantes y grupos consonánticos ingleses, tan distintos a los de nuestro idioma. Se ha visualizado la palabra, con gestos, con sonidos y con dibujos.
- El trabajo con *chunks* y colocaciones o frases hechas, con el ritmo: El léxico que presentamos, se analiza fonema a fonema, de una manera aislada, aunque también se ha visualizado en frases hechas, con ayuda del ritmo y la entonación. De esta manera, se ha ejercitado el oído, a través de canciones y de poemas.
- El trabajo en el aula: en las representaciones escénicas se ha decorado el aula con los objetos de la clase, de forma creíble, como si trasladáramos el mundo real al aula, utilizando situaciones auténticas y reales.
- Desarrollo de la competencia comunicativa: el área de lengua inglesa tiene como objetivo, que al finalizar la etapa de secundaria, los alumnos hayan consolidado las destrezas productivas y sean capaces de mantener una interacción y hacerse entender en un conjunto de situaciones. Así, los alumnos

han practicado expresiones típicamente inglesas y han utilizado un vocabulario mimético, a través de diálogos.

- Atención a los temas transversales: se han tratado temas transversales y necesarios para el desarrollo del alumno como individuo. Así, se han abordado los siguientes temas:
  - Una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos: ni los personajes principales ni la gente de que tratan todas estas actividades muestran características distintas por el hecho de ser chicos o chicas, hombres o mujeres, ya que todos ellos cocinan, practican deporte, se preocupan por su dieta, salud y aspecto físico y psíquico, participan en las labores del hogar, en la organización de eventos, etc.
  - Educación moral y cívica: el alumno ha estado expuesto en aspectos de la vida cotidiana en lo que es necesario respetar unas normas básicas y, adoptar actitudes positivas y solidarias para la convivencia en sociedad. Así, se trata el respeto por la gente con la que convivimos y el medio natural en el que nos desarrollamos, las normas de comportamiento de los lugares que frecuentamos, etc.
  - Educación por la paz: hemos inculcado al alumno el respeto por sociedades y culturas distintas, en este caso la cultura inglesa, a la nuestra, especialmente a través de la música, como medio de entendimiento entre los jóvenes.
  - Educación para la salud: hemos tratado temas que propician una buena salud, tanto física como mental, exponiendo hábitos saludables, como el hacer deporte, tener una dieta equilibrada.
  - Atención a la diversidad: se ha fomentado los *mix-ability groups*, ya que en todas estas actividades los alumnos se han ayudado unos a otros, los que tienen un nivel más

alto han aclarado dudas a los de un nivel más bajo; los más creativos han expuesto sus ideas y se han dedicado a dibujar los cómics, mientras que los más analíticos, han redactado las historias.

- Desarrollo de las competencias básicas: en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado ocho competencias básicas que hay que superar en la educación secundaria:
  - Competencia en comunicación lingüística.
  - Competencia matemática.
  - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
  - Competencia digital y tratamiento de la información.
  - Competencia social y ciudadana.
  - Competencia cultural y artística.
  - Competencia para aprender a aprender.
  - Autonomía e iniciativa personal.

En estas actividades se han desarrollado la mayoría de las competencias básicas, ya que los alumnos han estado comunicándose siempre en inglés, han interactuado con el mundo físico, desentrañando el significado de las imágenes sensoriales que nos brinda la naturaleza, han visionado vídeos y ellos también han utilizado la cámara para sus propias representaciones, han respetado las normas de convivencia, han hecho uso de la creatividad, han diseñado guiones y han dibujado cómics, han aprendido a aprender, dándose cuenta de sus propios fallos y ayudándose mutuamente y, por último, ellos han sido autores de sus propios trabajos, siempre con el asesoramiento de la profesora.

El diseño y los resultados positivos de estas actividades han servido de base para la compilación de una obra lexicográfica, compuesta de dos partes: en la primera se analiza cada lema ubicado en un campo semántico, incluso, a

veces, un mismo lema puede aparecer en varios, según el contexto de la oración. Además, como elemento novedoso, presentamos un vídeo en la mayoría de las palabras, para que el significado de cada palabra sea más comprensible.

La segunda parte sirve de ejemplo o puesta en práctica del contenido estudiado en la primera, a través de situaciones, por lo que ya no se necesita explicar cada palabra, sino que simplemente, cada término se ubica en una situación, presentándose, igualmente que la primera parte, con un vídeo.

Creemos que esta obra resulta muy atractiva para todos los alumnos de secundaria con el castellano como lengua materna y el inglés como segunda lengua, ya que, no solamente se les muestra la traducción de la palabra, sino que aparece su transcripción fonética y la categoría gramatical a la que pertenece, además de una explicación de sus fonemas, presentación de ejemplos y muestras de vídeo.

Aunque este tesoro/diccionario es apto para todos los alumnos de secundaria, creemos que será de mayor utilidad para aquéllos con problemas cognitivos o que les resulta difícil el inglés, por dos razones fundamentales, por un lado, por su carácter atractivo, como acabamos de exponer y, por otro, por las actividades expuestas en el capítulo III, que la mayoría se utilizaron para alumnos con un nivel bajo, como los alumnos de Diversificación, alcanzando unos resultados muy positivos.

Por último, creemos que aprender a jugar es un requisito imprescindible para el aprendizaje/adquisición de una lengua, en nuestro caso, aprender a jugar con los fonemas y con el significado de las palabras. Así, la musicalidad en las palabras y jugar con su imagen, bien deformándola, exagerándola, ponerla en movimiento, etc. (Yates, 1966), son dos factores primordiales para la mnemotecnia o la educación de la memoria en lo que se refiere a la adquisición del léxico.



Antes de finalizar, me gustaría expresar mi deseo de que este estudio, fruto de muchos años de experiencia y de trabajo, nunca sea un punto final, sino que se siga profundizando en este tema, añadiendo más campos semánticos y lemas. Además, tengo la intención de realizar, más adelante, otro trabajo que consiste en relacionar todas estas palabras miméticas con textos literarios y diseñar unidades didácticas para distintos niveles. Así pues, espero que esta experiencia docente y la presentación de esta obra lexicográfica sirvan para estudios posteriores en la enseñanza y el aprendizaje del léxico de la lengua inglesa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abelin, A. (1999). *Studies in Sound Symbolism*. (Tesis Doctoral). Universidad de Göteborg, Alemania.
- Aguilera, C. (1972). *Aproximación a la lingüística*. Madrid: Bibliográfica.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind. An introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Aitchison, J. (2008). *The Articulate Mammal- An introduction to psycholinguistics*. New York: Routledge.
- Alonso Cortés, A. (2002). *Lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A).
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, pp. 63-67.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de los idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. & Fonseca, M.C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 119-136.
- Asher, J. (1965). The strategy of the Total Physical Response: an application to learn Russian. *International Journal of Applied Linguistics*, 3, pp. 291-300.
- Asher, J. et al. (1974). Learning a second language through commands: the second field test. *Modern Language Learning*, 58, pp. 24-32.
- Ashliman, D.L. (2009). *The House That Jack Built*. Retrieved from: <http://www.pitt.edu/~dash/type2035.html>
- Ashworth, J. & Clark, J. (2004). *Longman Picture Dictionary*. Essex: Longman.

- Astasio Toledo, J.A. et al. (1993). *Pérgamo. Método de alfabetización para personas ciegas adultas*. Madrid: ONCE.
- Atkins, B.T.S. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, R.C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30, pp. 821-828.
- Auster, P. (1987). *The New York Trilogy*. London: Faber and Faber Ltd.
- Ausubel, D.R. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Madrid: Trillas.
- Baddeley, A.D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Barnes, J. (traducción de E. Martín López). (1992). *Los presocráticos*. Madrid: Cátedra.
- Barthes, R. (traducción de C. Fernández Medrano). (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauer, L. (1983). *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, L. & Nation, P. (1993). Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), pp. 253-79.
- Béjoint, H. (1981). The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics*, 2(3), pp. 207-222.
- Béjoint, H. (2000). *Modern Lexicography. An Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Berlitz, M.D. (1887). *Méthode Berlitz*. New York: Berlitz and Co.
- Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

- Bestard Monroig, J. & Pérez Martín, C. (1982). *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Edi-6. S.A.
- Blake, B.J. (2008). *All About Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- Braunstein, N. et al. (1976). *Psicología. Ideología y Ciencia*. México: siglo XXI.
- Brown, T. & Marks, J. (1994). *Inside Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Brownell, J. (2006). *Listening. Attitudes, Principles and Skills*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.). *The Child's Conception of Language*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Caballero Martínez, A. (1987). *Método Caballero de taquigrafía. Libro de consulta. Ejercicios*. Madrid: A. Caballero.
- Campbell, D. (Traducción de Amelia Brito) (2006). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Carter, R. A. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen and Unwin.
- Chapman, R. (1984). *The treatment of Sounds in Language and Literature*. London: Blackwell/Deutsch.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1988). El lenguaje y los problemas del conocimiento. *Conferencias de Managua I*. Madrid: Visor Distribuciones.

- Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, A. (1929). *The Teaching in Modern Foreign Languages in the United States*. New York: Macmillan Company.
- Collins, A.M. & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Learning and Verbal Behaviour*, 8(2), pp. 240-247.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)
- Cowen, R. (1997). Sound Waves May Drive Cosmic Structure. *Science News*, 151, p. 21.
- Cruse, D.A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Crystal, D. (Traducción y adaptación de J.C. Moreno Cabrera). (1994). *La enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus,
- Crystal, D. (2007). *Words, Words, Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Curran, C.A. (1972). *Counselling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Damasio, A.R. (1995). Consciousness. Knowing how, knowing where (news, comment). *Nature*, 375 (6527), pp. 106-107.
- Delgado Pérez, F. (2005). *Palágenes. Diccionario básico de español, temático y multimedia*. M.E.C.
- Deller, S. & Rinvulcri, M. (2002). *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. London: Delta Publishing.

- Deutscher, Guy (2006). *The Unfolding of Language: An Evolutionary Tour of Mankind's Greatest Invention*. Reino Unido: Cornerstone.
- Díaz Rico, L.T. & Weed, K.Z. (2002). *The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide*. Boston: Ally y Bacon.
- Dik, S.C. (1980). *Gramática funcional*. Madrid: SGEL.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 35-56). Norwood, N.J: Ablex.
- Doughty, C. & Pica, T. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20 (3), pp. 305-325.
- Echevarria, J. et al. (2000). *Making content comprehensible: the SIOP model*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Ellis, N. (1989). *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. et al. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, pp.449-491.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, J. (1930). *Speech*. London: Benn's sixpenny Library.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of the Mind*. Cambridge, M.A: MIT Press.
- Fried-Booth, D.L. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.

- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fromkin, V. (1987). The Lexicon: Evidence from Acquired Dyslexia. *Language*, 63, pp. 1-22.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallardo Paúls, B. (2000). *Evolución de Lenguas y Tipología*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García Aretio, L. (1997). *El material impreso en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. et al. (1997). *Plan para la mejora de la calidad de la UNED*. Madrid: UNED.
- García Calvo, A. (1989). *Hablando de lo que habla. Estudios del Lenguaje*. Madrid: Lucina.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books. Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty and Goodness Reframed*. New York; Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gasca, L. & Gubern, L. (2008). *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Madrid: Cátedra (Grupo Anaya S.A.).
- Gattegno, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions. Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2001).
- Geeraerts, D. (1989). Principles of monolingual lexicography, en F.J. Hausmann et al (eds.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein*

- internationales Handbuch zur Lexicographie*, (pp. 287-296). Berlín-Nueva York: W. de Gruyter.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes de arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. París: Librairie Fischbacher.
- Gramley, S. (2001). *The Vocabulary of World English*. London: Arnold Publishers.
- Greenberg, J. H. (1954). A quantitative approach to the morphological typology of language. En K. Denning y S. Kemmers (eds.) (1990): *On Language Selected Writings of Joseph Greenberg* (pp.3-25). Stanford: Stanford University Press.
- Greenberg, J. H. (1957). *Essays in Linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Greenfield, P. M. (1991). Language, tools and brain: the ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, pp. 531-595.
- Gregg, V. H. (1986). *Introduction to Human Memory*. London: Routledge.
- Haas, M. (1975). What belongs in a bilingual dictionary? En F. W. Householder y S. Saporta (eds.). *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 45-50.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hancock, M. (1995). *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London & New York: Longman.



- Hartmann, R.R.K. & James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.
- Hartmann, R.R.K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hatch, E. & Brown, C. (1999). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. London: Routledge.
- Henning, G. (1973). Remembering foreign language vocabulary: acoustic and semantic parameters. *Language Learning*, 23, pp.185-196.
- Hoekstra, T et al. (1980). *Lexical Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howard, J. (2000). *Words, Meaning and Vocabulary. An introduction to Modern Lexicology*. London: Cromwell Press.
- Hudson, R.A. (1988). The linguistic foundations for lexical research and dictionary design, *International Journal of Lexicography*, 1, pp. 287-312.
- Hulstijn, J.H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. Theoretical considerations and pedagogical implications, en J. Coady y T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 131-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Humboldt, W. von (1830-1835). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos y MEC. 1990.
- Hymes, D. (1972). *On communicative Competence*. London: Penguin Books.
- Hymes, D. (1989). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ido, S.G. (1997). *A study of the Mimesis of Xakani, Uyghur, Turkish, and Japanese* (unpublished MA thesis). Australia: The University of Sidney, Department of Linguistics.

- Ido, S.G. (1999). *Asian and African studies*, 8(1), pp. 67-73. Australia: University of Sidney.
- Ilson, R.F. (1990). Present-day British Lexicography, en Hausmann et al. (eds.),2 (pp. 1967-1983). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jackson, H. & Zé Amvela, E. (2000). *Words, Meaning and Vocabulary. An introduction to Modern English Lexicology*. London: Cassell.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography. An introduction*. London: Routledge.
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jakobson, R. (1956). *Fundamentals of Language*. La Haya: Mouton.
- Jenkins, J.J. (1970). The 1952 Minnesota word association norms, en Postman, L. & Keppel, G: *Norms of word associations*. New York: Academic Press.
- Jespersen, O. (1922). *Language: its Nature, Development and Origin*. London: George Allen & Unwin. Ltd.
- Jiménez Catalán, R.M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *ATLANTIS*, XXIV, 1, pp. 149-162.
- Johnson, R.K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, D. (1984). *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katamba, F. (1994). *English Words*. London: Routledge.
- Kelly, L.G. (1969). *Centuries of Language Teaching*. Rowley, M.A: Newbury House.
- Kipfer, B.A. (1986). Investigating an onomasiological approach to dictionary material. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 8, pp. 55-64.

- Kirk, G.S. et al. (2008). *Los filósofos presocráticos. Historia crítica con selección de textos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall International.
- Krashen, S. & Terrell, T.D. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamarca Lapuente, M.J. (2011). *Hipertexto: el Nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Landau, S.I. (2001). *Dictionaries: the Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J.P. (2000). Introducing Sociocultural Theory. En J.P. Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp.1-26). USA: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Leech, G.N. (1981). *Semantics*. (2<sup>nd</sup>. Edition). Essex: Penguin
- Lehrer, A. & Lehrer, K. (1995). Fields, networks and vectors. *Grammar and meaning. Essays in honour of Sir John Lyons*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lemmens, M. & Wekker, H. (1991). On the relationship between lexis and grammar in English learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 4(1), pp. 1-14.
- Leibniz, G.W. (1982). *Escritos filosóficos* (trad. Roberto Torreti, Tomás Zwanck & Ezequiel de Olaso). Buenos Aires: Editorial Charcas.
- Leibniz, G.W. (1992). *Disertación sobre el Arte Combinatorio* (trad. Manuel Antonio Correia). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (2000). Language in the Lexical Approach. In *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Michael Lewis (ed.), pp.126-154. Hove: Language Teaching Publications.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics*, 4, pp.126-141.
- Long, M.H. (1983b). Training the second language teacher as classroom researcher, en J. E. Alatis, J. E., Stern, H. H., & Stevens, P. D. (eds.), *GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Towards a rationale* (pp. 281-297). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Long, M.H. & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19 (2), pp. 207-228.

- López García, A. (2001). *Fundamentos genéticos del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopaedia: Theory and Practice*. París: UNESCO.
- Luque Durán, J.D. (2002). Sobre el papel del lexicón en la emergencia y evolución de los lenguajes naturales, en *Language Design*, 4 (pp. 111-147). Granada: Ediciones de la Universidad de Granada.
- Luria, A.R. (1978). *Cerebro y Lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. (1980). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*, 1 y 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacArthur, T. (1981). *Longman Lexicon of Contemporary English*. London/New York: Longman.
- MacArthur, T. (1998). *Living Words, Language, Lexicography and the Knowledge Revolution*. Exeter: University of Exeter Press.
- Maciver, A. (1985). *The New First Aid in English*. Glasgow: Robert Gibson.
- Magnus, M. (2001). Overview of the Phonosemantics Literature. *What's in a Word. Studies in Phonosemantics*. Trondheim: Universidad de Trondheim.
- Magnus, M. (2013). A History of Sound Symbolism, in K. Allan (Ed), *The Oxford Handbook of the History of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez Agudo, J. (2014). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15 (pp. 139-160). Madrid: Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones.
- Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: Bibliograph.
- Martínez de Sousa, J. (2007). *Manual de Estilo de la Lengua española*. Gijón: ediciones Trea, S.L.

- Martínez Tamayo, A.M. (2004). *Indización con Tesauro*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Marzano, R. et al. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayoral Asensio, R. (1992). Formas inarticuladas y formas onomatopéyicas en inglés y español. Problemas de traducción. *Sendebarr*, 3, pp.107-139.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press
- McCarthy, M. & O'Dell, F. (1994). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y Literatura para primaria*. España: Pearson Educación, SA.
- Miller, G.A. & Fellbaum, C. (1991). Semantic networks of English. *Cognition*, 1, pp. 197-229. Reprinted in: *Lexical and Conceptual Semantics*, eds. Levin, B. and Pinker, S (pp. 197-229) Cambridge, MA: Blackwell.
- Moortgat, M. (eds.) (1980). *Lexical Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Moreno Cabrera, J. C. (1990). *Lenguas del Mundo*. Madrid: Visor.
- Nation, I.S.P. & Newton, J. (1997). Teaching Vocabulary, in J. Coady & T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, (pp. 267-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J.R, & DeCarrico, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nida, E. A. (1975). *Componential Analysis of Meaning*. La Haya: Mouton.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A. (1972). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul

- Ogden, C.K. (1930). *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: Paul Treber & Co., Ltd.
- Oller, D. (1980). The emergence of the sounds of speech in infancy. *Child Phonology, I* (pp. 93-112). New York: Academic Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orr, J. (1953). *Words and Sounds in English and French*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 34* (pp. 44-56). Barcelona: Editorial Graó.
- Ovando, C. et al. (2003). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching multicultural contexts*. Boston: McGraw-Hill.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Padrón, Y. et al. (2002). Educating Hispanic students: Obstacles and avenues to improved academic achievement. *Educational Practice Report (8)*. Santa Cruz, CA: Center for Research and Education, Diversity and Excellence.
- Palmer, F. (1973). *Grammar*. Harmondsworth: Penguin Books Palmer & Hornby.
- Pastora Herrero, J.F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, R. (2010). La arbitrariedad en el lenguaje, la cognición y algunos otros ámbitos, en A. Oostra y F. Zalamea. Universidad del Tolima y Universidad Nacional de Colombia. *Cuadernos de Sistemática Peirceana, 2*, (pp. 145-178). Colombia: Nomos.

- Pittman, R.B. (1985) Perceived Instructional Effectiveness and Associated Teaching Dimensions. *The Journal of Experimental Education*, 54 (1), (pp. 34-39). Taylor and Francis, Ltd. Stable. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/20151616>.
- Posner, M.I. & Raichle, M.E., (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- Prendergast, T. (1864). *The mastery of languages, or, the art of speaking foreign tongues idiomatically*. London: R. Bentley.
- Pressley, M. et al. (1987). Remembering versus Inferring what a Word means: Mnemonic and contextual approaches, in M.G. McKeown y M.E. Curtis (eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 107-127). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Quillian, M.R. (1968). Semantic Memory, in M. Minsky (Ed.). *Semantic Information Processing*. Cambridge: MIT Press.
- Révész, G. (1956). *The Origin and Prehistory of Language*. London: Longman Green.
- Rey-Debove, J. (1971). *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. La Haya: Mouton.
- Ribé, R. (1989). La enseñanza del inglés por proyectos. *Aspectos Didácticos de Inglés*, 3, (pp. 95-102). Universidad de Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Richards, C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL. Quarterly*, 10(1), pp. 77- 89.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richman, B. (1993). On the Evolution of Speech: Singing as the Middle Term, *Current Anthropology*, 34, pp. 721-722.



- Rivers, W.M. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roget, P.M. (1852). *A Thesaurus of English Words and Phrases*. London: Longman, Brown, Green, and Longman.
- Roget, P.M. (1987). *The authorized Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. (Revisado por B. Kirkpatrick). London: Longman, Pearson Education Ltd.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Edinburgh: Pearson Education.
- Rudzka, B. et al. (1981). *The Words you Need*. London: Macmillan.
- Rudzka, B. et al. (1985). *More Words you Need*. London: Macmillan.
- Russell, P. (1979). *The Brain Book*. London: Routledge y Keagan Paul.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Sapir, E. (1925). Sound patterns in language. *Language*, 1, pp. 37-51.
- Sapir, E. (1958). *Culture, Language and Personality*. Berkeley. C.A: University of California Press.
- Saussure, F. de (Traducción de A. Alonso). (1961). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Sauveur, L. (1874). *Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston: Schoenhof and Moeller.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49 (2), pp.133- 144.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies, in Schmitt, N. & M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, pp. 199-227. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segura Laez, J. et al. (1994). *La Lengua Inglesa en Educación Primaria: Sun, Star and Moon*. Málaga: Aljibe.
- Shapiro, N. & J. Adelson-Goldstein (1998). *The Oxford Picture Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Shaw, D. (2004). Creative drawing dictations in Primary. *MacMillan Magazine*, 2, Spring term.
- Shipley, J.T. (1984). *The origins of English words. A Discursive Dictionary of Indo-European Roots*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Singer, I. B. (1968). Kukuriku (Cockadoodledoo). By Ruth Whitman, en *The Seance and Other Stories*. New York: Farrar, Strauss y Giroux.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. Appletown: Century Crofts.
- Spitzer, M. et al. (1995). Category – specific brain activation in fMRI during picture naming. *NeuroReport*, 6, pp. 2109-2112.
- Stahl, S.A. & S.J. Vancil. (1986). Discussion is what makes semantic. Map work in vocabulary instruction. *Reading Teacher*, 40, pp. 62-67.
- Stark, R. E. (1980). Stages of speech development in the first year of life. *Child phonology*, 1, pp.73-90.
- Stevick, E. (1989). *Success with Foreign Languages*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography. The theory and practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swadesh, M. (1972). *The origin and identification of language*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning, in G. Cook y B. Seidhofer (eds.). *Principle and practice in applied*

- linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Sweet, H. (1964). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. London: Oxford University Press.
- Tamori, I. (1989). Onomatopoeia o megutte (en torno a las onomatopeyas. *Gengo (Lengua)*, 18 (11) Kobe: Kobe Shoke Daigaku Keizai Kenkyujo.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15 (3), pp. 285-295.
- Taylor, J.R. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Terrell, T. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *Modern Language Journal*, 61, pp. 325-337.
- Terrell, T. (1986). Acquisition in the Natural Approach: the binding/access framework. *Modern Language Journal*, 70, pp. 213-227.
- The house that Jack built*. (1950). UK, Loughborough, Leicestershire, Ladybird Books Ltd.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1982). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman, Pearson Education Ltd.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: a Historical Sketch*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Tolle, E. (1997). *The Power of Now*. Vancouver: Namaste Publishing, Inc.
- Tomatis, A.A. (1981). *La Nuit Uterine*. París: Laffont.
- Truby, H. (1971). Pre-speech and Infantile Speech Lexicon. *Child Language/Word*, 27, parts 1-3.
- Ullmann, S. (1977). *Lenguaje y Estilo*. Madrid: Aguilar.

- Ullmann, S. (1986). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.
- Valle Inclán del, R. (1960). *La lámpara maravillosa: ejercicios espirituales*. Madrid: Espasa.
- Valle Inclán del, R. (1981). *Luces de Bohemia. Esperpento*. Madrid: Espasa-Calpe (colección Austral).
- Van Ek, J.A. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to Listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 3-25.
- Verlee Williams, L. (Traducción de T.J. Rincón). (1986). *Aprender con todo el Cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, M.A.: the MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M.Cole et al. (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warrington, E. K. & T. Shallice. (1994). Category-specific semantic impairments. *Brain*, 107, pp. 829-853.
- Watcyn-Jones, P. (2004). *English Phrasal Verbs*. Essex: Penguin English.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1988). *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

- Willis, D. (1993). *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. London: Collins ELT.
- Willis, J. & Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Woolhouse, R. S. & Francis, R. (1998). *Leibniz: Philosophical texts*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, S.C. (2005). A study on the effects of pre-listening activities on EFL senior high school students listening comprehension. (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Taiwan.
- Yates, F.A. (Traducción de I. Gómez de Liaño) (2005). *El Arte de la Memoria*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Yo, Donald. (1987). Walt Disney Company. España: Montena, división infantil de Mondadori, Ediciones Rueda.
- Yule, G. (1996). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **ANEXOS**

Anexo i. THE ONOMATOPOEIC WORLD

Anexo ii. TRABAJO CON LOS ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN

Anexo iii. TESAURO MIMÉTICO

Anexo iv. DICCIONARIO TEMÁTICO

Anexo v. ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

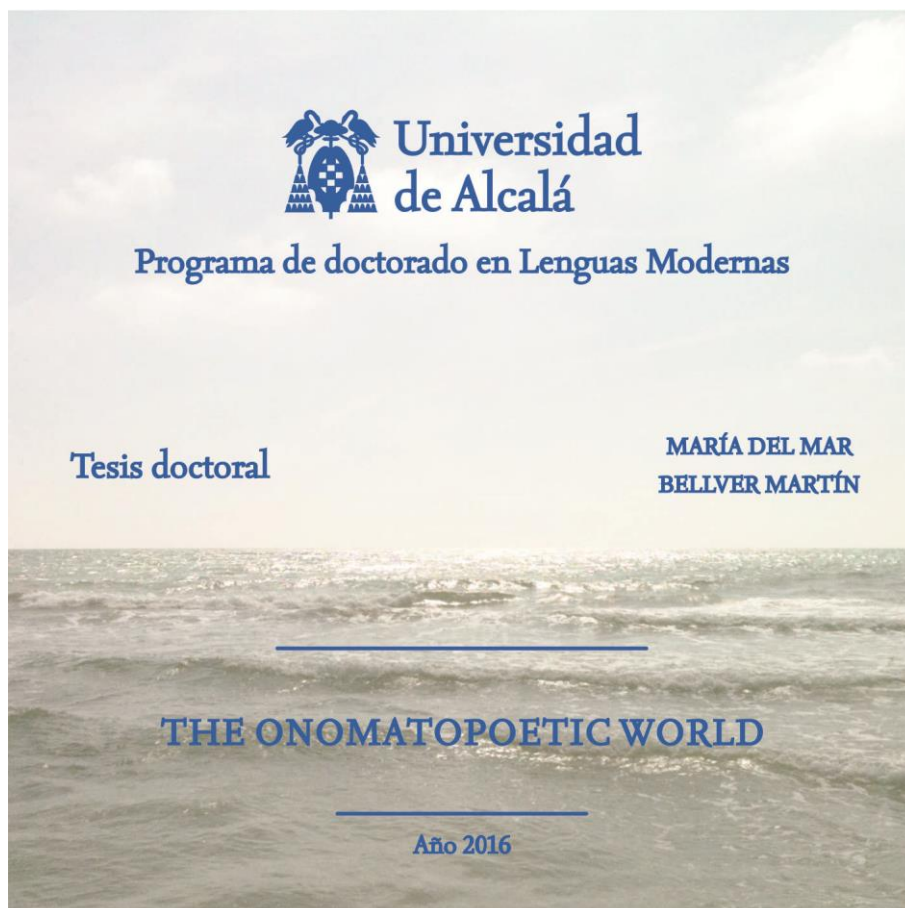
Anexo vi. PHONEMIC BINGO

Anexo vii. PHONEMIC SNAP

Anexo viii. PHONEMIC FOUR-SIDED DOMINOE

Anexo i

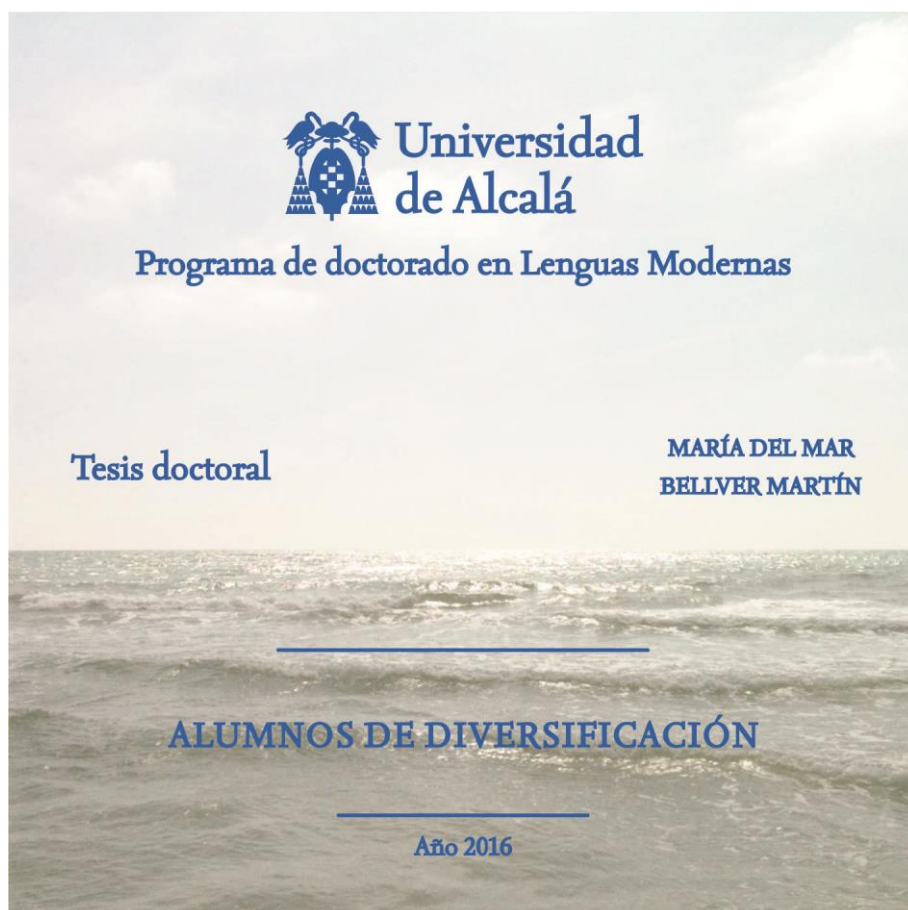
**THE ONOMATOPOEIC WORLD** (se adjunta vídeo)



**Anexo ii**

**TRABAJO CON LOS ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN**

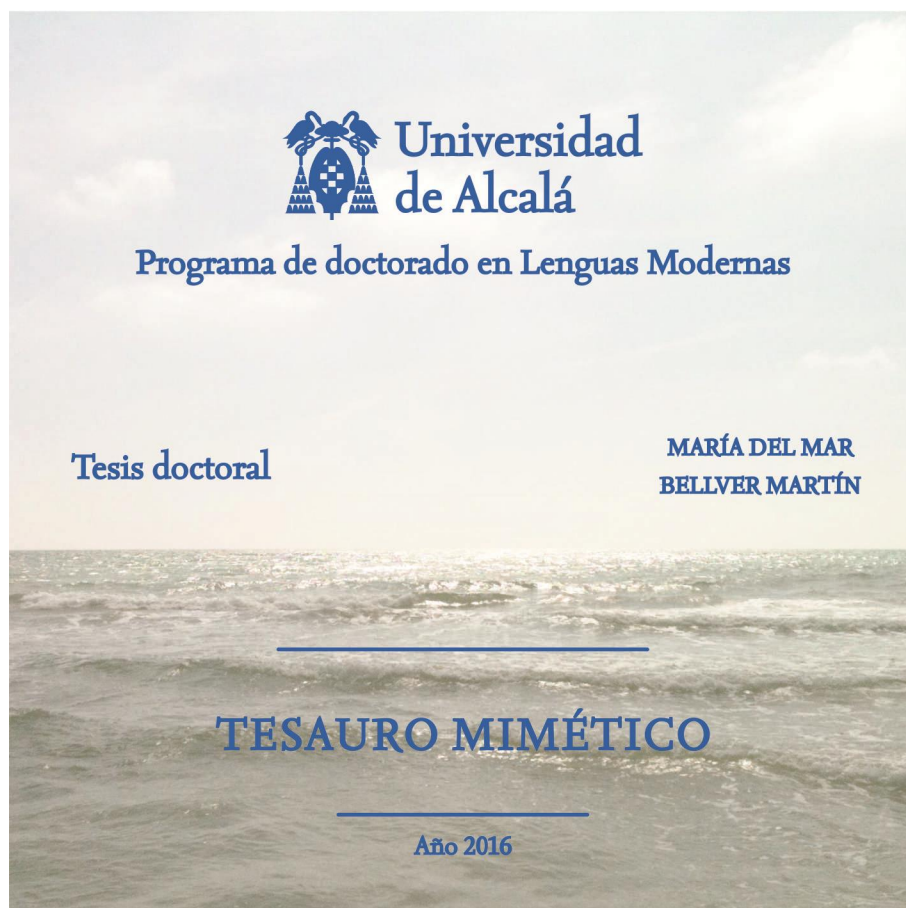
(se adjunta vídeo)





Anexo iii

TESAURO MIMÉTICO



Anexo iv

DICCIONARIO TEMÁTICO



## Anexo v

# ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

## ACTIVIDAD 1

*WARMING UP ACTIVITY (while watching video)*

*Choose words from the phrase bank and match with the definitions or the sentences below.*

*clap punch flop crunch snip drop smash ring shake  
clip bubble stump slap yawn spray scratch flip –flop*

*I.....in the bed with a .....and a smile.*

*The car .....into the wall.*

*The telephone .....*

*I.....with my hands.*

*Champagne is full of.....*

*Strike hard with the fist.*

*She is crying. Look at her tear ....*

*The dog was ..... a bone.*

*I.....with my feet.*

*Liquid sent through the air in tiny drops.*

*Cut something sharply with scissors.*

*I like this hair .....*

*Move quickly from side to side.*

*Strike with the palm of the hand.*

*The cat .....*

*I need a pair of .....for next summer.*

## ACTIVIDAD 2

*ACTIVITY (while listening)*

*Choose words from the phrase bank and match with the definitions or the sentences below.*

*hook up cool freak swing nibbles and munchies bits and  
bobs  
chew munch crush flash spray bubble bat and trap*

*Boring, dull.*

*Floating ball formed of liquid and containing air or gas.*

*Chew something with much movement of the jaw.*

*Grind food between the teeth.*

*Meet.*

*Liquid sent through the air in tiny drops.*  
*A game indoors consisting of hitting a small bat with a wooden racket.*  
*The opposite team must catch the ball if it's high and leave it alone in case it's low. Sometimes the ball must be rolled on the grass towards a small square and if the ball crashes and drops the square, it's a score.*  
*Fine, pleasant.*  
*A kind of smooth and rhythmic dance/music played by big dance bands in the 1930's.*  
*Food served with drinks.*  
*Small amount of food.*  
*Break something hard into small pieces or into powder.*  
*Pictures are well taken with a camera with a .....*

### ACTIVIDAD 3

#### ACTIVITY (reading)

**Peter:** Hi!

**Sandra:** Are you hooking up with Mike and his friends?

**Peter:** Yeah! Saturday evening there's a cool party at Mike's. So, I'm buying some food to share. Do you want to come with me?

**Sandra:** Fine. Let's go to "Munchies". We can get take away food.

**Carmen:** Mike, doesn't like rock.

**James:** I think he is rather freak. We can take some kind of hip-hop, rap.

**Carmen:** What about taking some swing?

**James:** Oh, no! My parents like that sort of music. I don't think Mike really fancies it.

**Charles:** I'm taking some nibbles and munchies and some bits and bobs.

**Pam:** I'm getting some crisps, some food, such as cheese and some crackers.

**Charles:** We can sex the party up with some sweets and some chocolate. My favourite chocolate is Crunch and we can play with spray, bubbles and bat and trap.

**Pam:** So, we'll chew, munch and crunch. Don't forget your camera with flash and all of us saying a sweet cheese with a kiss.

Answer the following questions according to the text:

What three different things is the group of friends doing?

Why are they doing these three different things?

What are Mike's likes?

How can they sex the party up?

#### ACTIVIDAD 4

##### ACTIVITY

Complete the sentences with the following words

*pour stir beat mash mince fry peel chop*

*He is picking up the jug and .....some water into the glass.*

*To make chips, first you .....the potatoes and then cut them into chips.*

*Next you .....them.*

*You make hamburgers with .....beef.*

*To make an omelette, first you have to break the eggs and .....them.*

#### ACTIVIDAD 5

##### ACTIVITY (evaluation in course)

Write the suitable word or phrase according to the following definitions.

*stir swing freak beat drops snip bubble crush peel slap mince clip  
flip-flop smash nibbles and munchies bits and bobs bat and trap pun  
munch crunch yawn shake chew hook up chew ring mash scratch  
stump pour chop spray flash clap cool*

*Boring, dull.*

*Floating ball formed of liquid and containing air or gas.*

*Chew something with much movement of the jaw.*

*Grind food between the teeth*

*Meet*

*Liquid sent through the air in tiny drops.*

*A game indoors consisting of hitting a small ball with a wooden racket. The opposite team must catch the ball if it's high and leave it alone in case it's low. Sometime ball must be rolled on the grass towards a small square and if the ball crashes and drops the square, it is a score.*

*Pictures are well taken with a camera with a .....*

*A kind of smooth and rhythmic dance/music played by big dance bands in the 1930's.*

*Move a spoon, etc., round and round in a liquid in order to mix it.*

*Food served with drinks.*

*Small amount of food.*

*The car ..... into the wall.*

*She is crying. Look at her tear.....*

*Meat balls are made with ..... food.*

*Break something hard into small pieces or into powder.*

*Fine, pleasant.*

*The telephone.....*

*I .....with my hands.*

*Champagne is full of .....*

*Shall I .....you some tea?*

Strike hard with the fist.  
 I ....in the bed with a .....and a smile.  
 The dog .....a bone.  
 I .....with my feet.  
 .....the fruit up (with a fork) so that the baby can eat it.  
 Cut something sharply with scissors.  
 The cat .....  
 Move quickly from side to side.  
 .....the eggs.  
 I like this hair .....  
 Cutting stroke, especially one made with an axe.  
 Strike with the palm of the hand.  
 I need a pair of .....for next summer.  
 .....an apple.

## ACTIVIDAD 6

### ACTIVITY (a recipe)

Put the recipe in order.

#### Scorpions

- Then, heat some chocolate.
- Finally, put the scorpions on some kitchen paper and eat them when They are cold.
- First, bake some scorpions.
- After that, dip each scorpion in the chocolate.

Write a recipe you know. Use first, then, after that and finally. Besides write any, a, an (for countable or uncountable nouns).

## ACTIVIDAD 7

Susan	Mike	Write a dialogue following this pattern.
Greetings.	Greetings and tell information about Nicole's birthday party.	
She is going with some friends.	Mike's friends bring music.	
Susan's friends bring some food and drinks.	They talk about different kinds of music.	
They are meeting at Nicole's party.	They are meeting at Nicole's party.	

Say goodbye.

Say goodbye.

## ACTIVIDAD 8

### ACTIVITY (Writing and use reading authentic material)

Read the following authentic material and write a dialogue. You and your friends are at a restaurant called Munchies.





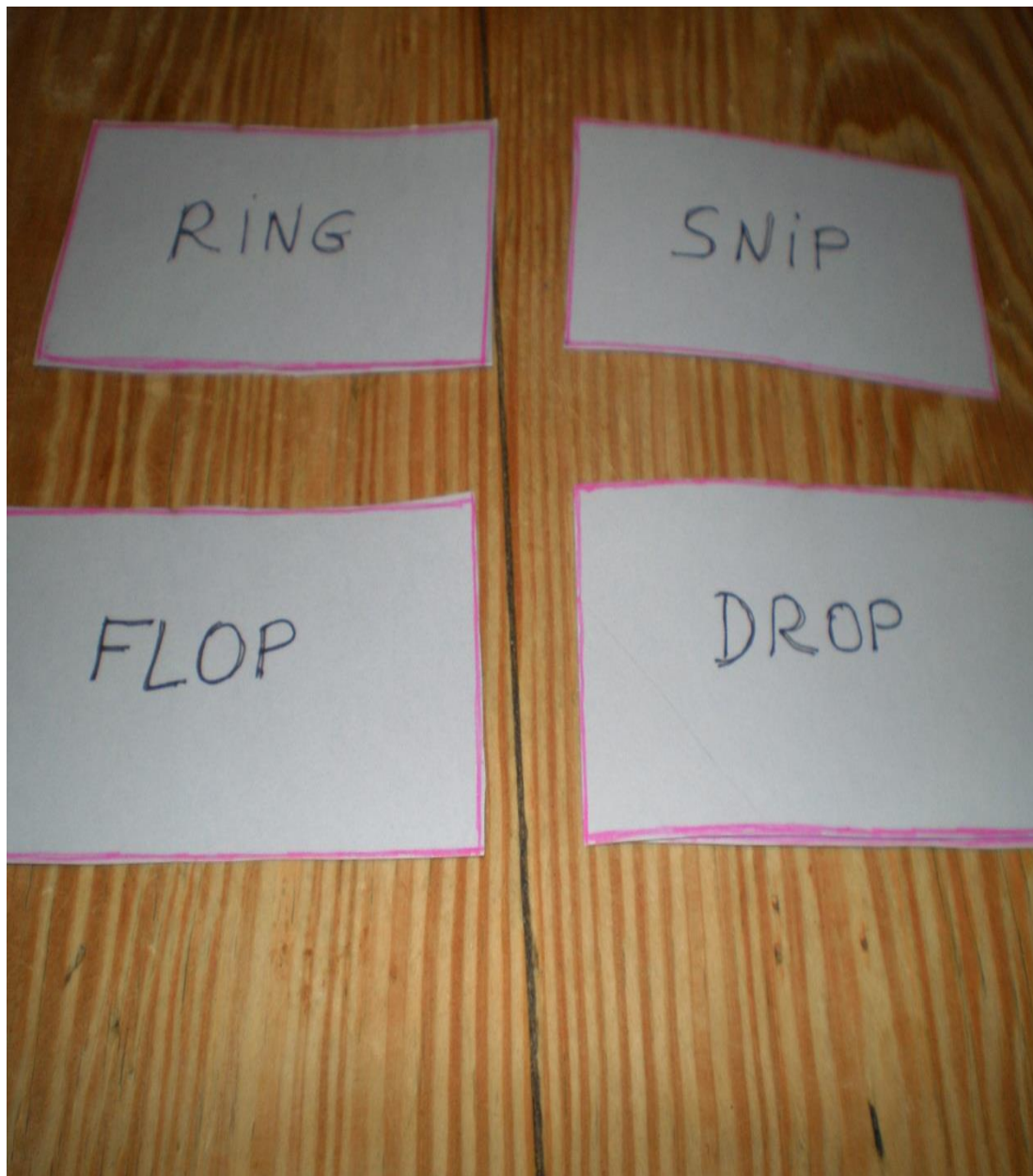
BINGO ONOMATOPÉYICO





Anexo vii

## PHONEMIC SNAP



## PHONEMIC FOUR-SIDED DOMINOE



